

Kleber, Hubert

Reale Gewalt - mediale Gewalt. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung

Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 425 S. - (Pädagogik & Sozialwissenschaften; 3) - (Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss. 2001)



Quellenangabe/ Reference:

Kleber, Hubert: Reale Gewalt - mediale Gewalt. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung. Herbolzheim : Centaurus-Verl. 2003, 425 S. - (Pädagogik & Sozialwissenschaften; 3) - (Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss. 2001) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37468 - DOI: 10.25656/01:3746

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37468>

<https://doi.org/10.25656/01:3746>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Pädagogik & Sozialwissenschaften

herausgegeben von
Prof. Dr. mult. Georg Hörmann

Band 3

Reale Gewalt – Mediale Gewalt

Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern
im Rahmen der moralischen Erziehung

Entwicklung, Erprobung und Evaluation
eines Interventionsprogramms zur
gewaltfreien Konfliktlösung

Hubert Kleber



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Autor:

Diplom-Politologe Dr. Hubert Kleber arbeitet als Wissenschaftlicher Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. Er studierte Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie und Philosophie an den Universitäten Göttingen, Bamberg und Erlangen-Nürnberg und verfügt über umfassende Unterrichtserfahrung an Hauptschulen.

Veröffentlichungen:

Kleber, H./Meinhof, C. (1998): Bilder, Bilder, Bilder...; Integrative Medienerziehung: Bildmedien. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Sammelwerk Medienzeit. Donauwörth, Leipzig, Dortmund.

Kleber, H. (Hrsg.) (2002): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München.

Kleber, H. (2003): Konflikte gewaltfrei lösen. Medien und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I. Berlin.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Kleber, Hubert:

Reale Gewalt – Mediale Gewalt : Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung / Hubert Kleber. –

Herbolzheim : Centaurus-Verl., 2003

(Pädagogik & Sozialwissenschaften ; Bd. 3)

Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2001

ISBN 3-8255-0412-3

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Autors

Umschlaggestaltung und Illustration:

Christoph Michael Sauter – GRANE MEDIEN Sauter & Feigl GbR, Nürnberg

Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Meinem Vater in dankbarer Erinnerung gewidmet

VORWORT

Spätestens seit den grausamen Massakern an Schulen, die in Medien – wie am Beispiel des Erfurter Dramas – zumeist verharmlosend als Amokläufe etikettiert werden, erfahren Gewalt an Schulen und gewaltförmige Handlungen in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit und Beachtung. Waren es in früheren Zeiten vornehmlich in asymmetrischer Perspektive gewalttätige Lehrer, die entweder als Drill- und Zuchtmeister als abschreckendes Beispiel einer „Prügelpädagogik“ oder in der subtileren Variante der „schwarzen Pädagogik“ als Repräsentanten repressiver Zurechtweisung gezeigelt wurden, scheint sich Gewalt inzwischen so weit enthierarchisiert und quasi demokratisiert zu haben, dass sie als ubiquitäres Phänomen in das Blickfeld gerät. Allerdings ist weder bislang eine gänzliche Umkehr des historischen Generationen- und Rollenverhältnisses zu diagnostizieren noch eine sensationslüsterne Dramatisierung, wie sie nach diversen Medienberichten anzunehmen wäre, noch eine vorschnelle Bagatellisierung angebracht. Zunächst sind unterschiedliche Gewaltdiversifikationen nach verschiedenen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Lebenslagen, Kontexten und Formen physischer oder psychischer Art zu differenzieren. Neben einer fundierten Übersicht über Häufigkeit, Verbreitung und Varianten im realen Leben stellen Gewaltdarstellungen in Medien einen weiteren Bezugspunkt mediatisierter Lebenswelten dar. Wieweit der Prozess einer produktiven Realitätsverarbeitung gelingt, hängt nicht zuletzt von der Fähigkeit zur Konfliktverarbeitung im Rahmen einer moralischen Erziehung ab.

Während die in der vorliegenden Publikation vorgelegte Verknüpfung verschiedener Realitätsbereiche wie reale Gewalt und medienvermittelte Gewalt und komplexer Faktorenbündel gesellschaftlicher, (ziel-)gruppenbezogener oder individualspezifischer Art mit einer moralpädagogischen Entwicklungsperspektive bereits eine beträchtliche und beachtenswerte Leistung darstellt, füllt die vorgelegte Studie zu einem empirisch erprobten Präventions- und Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung eine beträchtliche Lücke, da theoretisch ausreichend fundierte und sowohl praxis- als auch erfahrungswissenschaftlich abgesicherte bzw. evaluierte schulische Präventions- und Interventionskonzepte nur in geringem Maße vorhanden sind. Es bleibt daher nicht nur zu wünschen, dass dieser nachweisliche Beitrag zur Entwicklung gewaltfreier Konfliktlösung in Form eines erprobten, evaluierten, adressatengerechten und klassenumfassenden schulischen Präventionskonzepts gegen reale und mediale Gewalt als wichtiger Beitrag zur

Schulqualität und Schulentwicklung gesehen wird, sondern noch vielmehr zu hoffen, dass dieses viel versprechende Konzept größte Verbreitung in der Schulpraxis findet.

Bamberg, Februar 2003

Prof. Dr. mult. Georg Hörmann

VORWORT

Angesichts einer zunehmenden Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen sowie eines ständig steigenden Angebots an Gewaltdarstellungen in den Medien, insbesondere im Fernsehen, kommt der gezielten Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen von Schule und Unterricht eine wachsende Bedeutung zu.

Wer sich in diesem Zusammenhang allerdings entschließt, darüber eine Dissertation mit dem Ziel anzufertigen, ein theoretisch begründetes Interventionsprogramm für eine spezifische Adressatengruppe zu erarbeiten, zu erproben und zu evaluieren, begibt sich auf einen nicht ganz einfachen Weg, der nur mit der tatkräftigen Unterstützung und Mitwirkung anderer zu bewältigen ist.

Deshalb darf ich an dieser Stelle jenem Personenkreis danken, der mich auf diesem Weg bis zur Fertigstellung der Arbeit begleitet und unterstützt hat.

Ein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Dieter Spanhel, der mich in vielen Fachgesprächen zum theoretischen und empirischen Teil der Dissertation in einer stets offenen Weise beriet und förderte und mir so entscheidende Hilfestellungen und wegweisende Impulse gab. Außerdem gewährte er mir den nötigen arbeitstechnischen und denkerischen Freiraum, um die Arbeit ungehindert fertig stellen zu können.

Danken möchte ich hier vor allem meiner Frau Edith, die mich in all den Jahren mit nachhaltigem Engagement unterstützte sowie meinem Bruder Artur, der mich über einen langen Zeitraum hinweg von unabweisbaren Aufgaben, Verpflichtungen und Problemen entlastete und so zum Gelingen dieser Arbeit beitrug.

Hubert Kleber

INHALTSVERZEICHNIS

1. Hinführung	17
<i>I. Theoretische Begründung</i>	22
2. Explikation grundlegender Begriffe	22
2.1 Der semantische Bedeutungsgehalt des Begriffs „Gewalt“	23
2.2 Gewaltbegriff	24
2.3 Aggressionsbegriff	30
2.4 Zum Begriff „mediale Gewalt“	33
3. Der soziale Konflikt	36
3.1 Konfliktmythologeme	37
3.2 Begriffsbestimmung	38
3.3 Konfliktklassifikationen	41
3.4 Funktionen des Konflikts	44
3.5 Konfliktlösungen	47
3.5.1 Begriffsbestimmung	47
3.5.2 Dominant-subordinative Konfliktlösungen	50
3.5.3 Konsensuale Konfliktlösungen	55
4. Reale Gewalt – Mediale Gewalt und die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern	61
4.1 Reale Gewalt am Beispiel der Gewalt an Schulen	62
4.1.1 Ursachen der Gewalt	63
4.1.2 Gewaltsituation und Ausmaß der Gewalt	66
4.1.3 Formen der Gewalt	69
4.1.4 Forschungsergebnisse nach spezifischen Differenzierungsmerkmalen	70
4.1.5 Die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern	72
4.2 Mediale Gewalt am Beispiel des Fernsehens	81
4.2.1 Gewaltprofil des Fernsehens	81
4.2.2 Aspekte der Fernseh(gewalt)nutzung	84
	11

4.2.2.1	Allgemeine Aspekte der Fernsehnutzung	84
4.2.2.2	Nutzung medialer Gewaltdarstellungen im Zusammenhang mit soziodemographischen Hintergrundmerkmalen sowie der sozialen Situation der Rezipient	86
4.2.2.3	Spezifische Begründungen und Motive der Nutzung gewaltorientierter Sendungen	88
4.2.3	Ergebnisse der Gewaltwirkungsforschung	90
4.2.3.1	Theoretische Erklärungen	91
4.2.3.2	Forschungsbefunde zu den Auswirkungen der Fernsehgewalt	93
4.2.4	Rezeption der Fernsehgewalt	97
4.2.4.1	Theoretische Grundlagen kindlicher Rezeption	97
4.2.4.2	Wie verstehen und bewältigen Kinder Fernsehgewalt?	102
4.2.5	Die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Zusammenhang mit problematischen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Filmidole	108
4.2.5.1	Zur Beliebtheit von Action-Serien, Action-Zeichentrickfilme und gewaltdarstellenden Filmidolen bei Kindern	108
4.2.5.2	Charakterisierung gewaltdarstellender Filmidole im Rahmen von Action-Serien und Action-Zeichentrickfilmen	110
4.2.5.3	Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Zusammenhang mit problematischen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Filmidole	112
5.	Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit im Rahmen der moralischen Erziehung	125
5.1	Kohlbergs Ansatz der moralischen Entwicklung	125
5.1.1	Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit	125
5.1.2	Kohlberg-orientierte Moralerziehung in Schule und Unterricht	131
5.2	Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich nach Schläfli	134
5.2.1	Ausgangsbedingungen und erweiterter Forschungszusammenhang	134
5.2.2	Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz	137
5.2.3	Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich	141
5.2.3.1	Förderung moralischer Konfliktlösungsfähigkeit	142
5.2.3.2	Förderung der Konflikttoleranz	145
5.3	Die Förderung moralischer Konfliktlösungsfähigkeit als Präventionsmaßnahme gegen Gewalt	147

6. Entwicklung und Darstellung des Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule	152
6.1 Präventionsforschung als theoretischer Bezugsrahmen zur Konzeptionierung von Präventions-/Interventionskonzepten	152
6.1.1 Entwicklung von Konzepten zur Gewaltprävention für Schule und Unterricht	153
6.1.2 Schulische Präventions-/Interventionskonzepte (-programme) für den gewaltfreien Umgang mit Konflikten	156
6.2 Übergeordnete Zielsetzung, Inhalte und Aufbau des Interventionsprogramms	161
6.2.1 Übergeordnete Zielsetzung	161
6.2.2 Inhalte und Aufbau	163
6.3 Zielsetzung, Inhalte, Lernziele der einzelnen Bausteine sowie didaktische und methodische Hinweise	165
6.3.1 Baustein A: Gewalterfahrung und Gewaltbegriff	165
6.3.1.1 Übergeordnete Zielsetzung	165
6.3.1.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten	166
6.3.1.3 Didaktische und methodische Hinweise	167
6.3.2 Baustein B: Mediale und reale Gewalt	168
6.3.2.1 Übergeordnete Zielsetzung	168
6.3.2.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten	169
6.3.2.3 Didaktische und methodische Hinweise	171
6.3.3 Baustein C: Konflikte friedlich lösen	171
6.3.3.1 Übergeordnete Zielsetzung	171
6.3.3.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten	172
6.3.3.3 Didaktische und methodische Hinweise	176
6.3.4 Baustein D: Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung	182
6.3.4.1 Übergeordnete Zielsetzung	182
6.3.4.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheit	183
6.3.4.3 Didaktische und methodische Hinweise	184
II. Evaluation des Interventionsprogramms	186
7. Zielstellung, Fragestellungen und Arbeitshypothesen	186
8. Methoden der Untersuchung	189
8.1 Fragebogenerhebung und Kontrolle der Störfaktoren	189
8.2 Statistische Verfahren	193

9. Entwicklung und Darstellung des Untersuchungsinstruments	194
9.1 Aufbau des Fragebogens	194
9.2 Skalen des Fragebogenteils I (zur Beschreibung der Stichprobe)	196
9.3 Skalen des Fragebogenteils II (zur Überprüfung der Hypothesen)	197
9.3.1 Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“	197
9.3.2 Anziehungskraft der Gewaltszenen	198
9.3.3 Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit und Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit	199
9.3.4 Konfliktabwehr	200
9.3.5 Epistemische und heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	204
9.3.5.1 Begriffsklärungen	204
9.3.5.2 Aktuelle Kompetenz und Problemlösung	206
9.3.5.3 Bedeutung der aktuellen Kompetenz im Zusammenhang mit der Konfliktlösungsfähigkeit	208
9.3.5.4 Darstellung der Skalen der epistemischen und heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	211
10. Durchführung der Vor- und Hauptuntersuchung	214
10.1 Voruntersuchung	214
10.1.1 Ziel der Voruntersuchung	214
10.1.2 Zur Stichprobe	214
10.1.3 Zeit- und Versuchsplan	215
10.2 Beschreibung der Hauptuntersuchung	215
10.2.1 Weiterentwicklung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung	215
10.2.2 Zeit- und Versuchsplan	216
10.2.3 Beschreibung der Stichprobe	217
10.2.3.1 Biographische Daten	217
10.2.3.2 Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video	217
10.2.3.3 Genrepräferenz und Idolpräferenz	222
10.2.3.4 Persönliche Konfliktlösungsstrategien	230
10.2.3.5 Zur Repräsentativität der Stichprobe	231
11. Ergebnisauswertung	244
11.1 Diskussion der Testgütekriterien	244
11.1.1 Objektivität	244
11.1.2 Reliabilität	245
11.1.3 Validität	246

11.2	Ergebnisse der Faktorenanalysen	247
11.2.1	Analyse der Korrelationsmatrizen	248
11.2.2	Bartlett-Tests und KMO-Tests	252
11.2.3	Zur Faktorenextraktion	256
11.2.4	Kommunalitäten	262
11.2.5	Ergebnisse des Rotationsverfahrens (Varimax-Methode)	266
11.2.6	Beschreibung und Interpretation der Faktoren	270
11.3	Inferenzstatistische Auswertung	278
11.3.1	Hypothese 1: Einstellung zu den Filmidolen	279
11.3.2	Hypothese 2: Einstellung zu den Filmidolen nach der Lerneinheit	283
11.3.3	Hypothese 3: Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)	288
11.3.4	Hypothese 4: Anziehungskraft der Gewaltszenen nach der Lerneinheit (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)	290
11.3.5	Hypothese 5: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit	293
11.3.6	Hypothese 6: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit nach der Lerneinheit	294
11.3.7	Hypothese 7: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit	298
11.3.8	Hypothese 8: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit nach der Lerneinheit	299
11.3.9	Hypothese 9: Konfliktabwehr	303
11.3.10	Hypothese 10: Konfliktabwehr nach der Lerneinheit	308
11.3.11	Hypothese 11: Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	309
11.3.12	Hypothese 12: Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit	311
11.3.13	Hypothese 13: Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	314
11.3.14	Hypothese 14: Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit	316
11.4	Vergleich der Ergebnisse zur Veränderungsmessung bei der Versuchs- und Kontrollgruppe	319
11.5	Ergebnisse des Posttests	341
11.5.1	Allgemeine Bewertung der Projektwochen, Bewertung kommunikativer Aspekte sowie didaktisch-methodischer Gestaltungselemente	341
11.5.2	Einschätzung der einzelnen Fähigkeiten zur Medienanalyse und zur Medienproduktion nach der Lerneinheit im Vergleich mit der Zeit vor dem Projekt	343
11.5.3	Einschätzung der persönlichen Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit im Vergleich mit der Zeit vor dem Projekt	344
11.5.4	Ergebnisse der offenen Fragen zu den beiden Projektwochen	345
11.5.4.1	Kritische Rückmeldungen	345
11.5.4.2	Positive Anmerkungen	347

12. Gesamtdiskussion der Ergebnisse	349
12.1 Einstellung zu den Filmidolen	350
12.2 Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)	351
12.3 Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit	351
12.4 Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit	352
12.5 Konfliktabwehr	353
12.6 Epistemische und heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	354
12.7 Förderung der Schüler in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme und in der Verbesserung ihres Kommunikationsstils	359
12.8 Aufbau eines positiven Klassenklimas	360
12.9 Ausblick	361
III. Literaturverzeichnis	365
IV. Anlagen	411
1. Fragebogen der Hauptuntersuchung	411
2. Fragebogen des Posttests	422

1. Hinführung

Reale und mediale Gewaltphänomene sind in den verschiedenen Lebensbereichen unserer Gesellschaft in vielfältigen Erscheinungsformen und in unterschiedlichem Ausmaß allgegenwärtig. Besonders Kinder und Jugendliche sind in ihrem Alltag in hohem Maße mit Gewalt konfrontiert.

Vor allem unter diesem Aspekt wurde in den 90er-Jahren die Gewaltproblematik in der Öffentlichkeit vehement und kontrovers diskutiert. Der Anstieg der Gewalt an Schulen, die erhöhte Gewaltbereitschaft von Schülern und die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen in den Medien auf Kinder und Jugendliche führten zu erheblichen Forschungsanstrengungen. Es zeigte sich, dass vorwiegend Hauptschüler sowohl von realer als auch medialer Gewalt sehr stark betroffen sind. Brennpunktschulen haben unter den Auswirkungen von Gewalt in drastischer Weise zu leiden. Obwohl sich Schüler anderer Schularten mit Gewalt weniger auseinandersetzen müssen, gibt es dennoch keinen Anlass, die Probleme dort geringer einzuschätzen oder gar zu verharmlosen. Vielmehr befinden wir uns derzeit in einer Situation, in der es geboten erscheint, einem weiteren Anstieg von Aggression und Gewalt an den Schulen mit geeigneten Präventionsmaßnahmen sowohl im außerschulischen Bereich als auch in Schule und Unterricht wirksam gegenüberzutreten. Den kommenden Entwicklungen lediglich abwartend entgegenzusehen, ist nicht vertretbar (vgl. Dann 1999, 354).

Die Gewaltsituation an Schulen wie auch die Wirkungen der Mediengewalt gelten inzwischen als ausgesprochen gut analysiert. Was aber haben diese vielfältigen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritte nach einem wahren Boom an empirischen Forschungsarbeiten zur Gewalt an Schulen und zu medialen Gewaltphänomenen der pädagogischen Praxis in Schule und Unterricht hinsichtlich der Gewaltprävention konkret gebracht? Ist etwa Benno Hafener (1996) in seiner Überzeugung von der Wirkungslosigkeit wissenschaftlicher Forschung für die Praxis zuzustimmen, wenn er in Bezug auf eine Retrospektive zur Thematik „Jugend und Gewalt“ plakativ titulierte: „Eine wissenschaftliche Debatte geht zu Ende, aber die Phänomene bleiben“ (Hafener 1996)?

Wilfried Schubarth (1998) stellt sich, bezogen auf die Gewaltproblematik, in einer sorgfältig durchgeführten Metaanalyse konsequent die Frage nach dem Zusammenhang von Analyse und Prävention, von Theorie und Praxis. Die Ergebnisse sind überraschend.

Danach liegen die bisherigen Leistungen der Forschungen zur Gewalt vornehmlich in der Beschreibung und Analyse von Gewaltphänomenen, woraus sich aller-

dings auch übergeordnete Präventionsleitlinien folgern lassen. Der Forschungsbeitrag zur Gewaltprävention in einem engeren Sinne – also bezüglich der Präventionsforschung und -praxis (z.B. Konzeptentwicklung, Entwicklung von Praxisprojekten sowie deren Begleitung und Evaluierung) – ist hingegen eher als gering zu bewerten. Dabei wird doch deutlich auf den erheblichen Bedarf an Fortbildung, Beratung, theoretischer Reflexion und wissenschaftlicher Begleitung verwiesen. Und die Defizite bei der Praxis-, Präventions- und Evaluationsforschung sowie die Mängel beim Theorie-Praxis-Dialog werden klar herausgestellt (Schubarth 1998, 320ff.). Überraschend ist auch das Ergebnis im Hinblick auf eine mögliche Quantifizierung akzeptabler Präventionsmaßnahmen zur realen und medialen Gewaltproblematik. Obgleich es bereits eine Vielzahl von Aktivitäten und Präventionsmaßnahmen im schulischen Bereich dazu gibt und auch eine unüberschaubare Fülle an durchaus plausiblen Vorschlägen zu konstatieren ist, lässt Schubarth (1998, 268ff.) nach einer genauen Analyse nur *elf* Präventionskonzepte und -programme als ausreichend theoretisch fundiert gelten (vgl. dazu auch Dann 1999, 354). Erprobte oder gar evaluierte Präventions- bzw. Interventionskonzepte haben demnach „Seltenheitswert“. Über die Mehrzahl der Maßnahmen kann deshalb hinsichtlich ihrer konkreten Umsetzung oder Wirkung nichts ausgesagt werden. Ähnlich stellt sich die Lage bei den Präventions- bzw. Interventionskonzepten dar, die die schulische Bearbeitung der negativen Auswirkungen der Mediengewalt zum Ziel haben. In der Fachliteratur zur schulischen Gewaltprävention werden die Bedeutung der Medien als *eine* Ursache von Aggression und Gewalt sowie Präventionsmaßnahmen dagegen kaum ausreichend thematisiert. Dies ist umso erstaunlicher, weil die Quantität und die Qualität z.B. von Fernsehgewalt aus pädagogischer Sicht als problematisch zu bezeichnen sind. Außerdem ist eine zunehmende Sexualisierung und Brutalisierung vor allem im Programmangebot der privaten Sender festzustellen. Da der Fernsehkonsum der Kinder zudem ständig im Steigen begriffen ist, sind in diesem Bereich entsprechende Präventionsmaßnahmen dringend geboten. Im Zielbereich schulischer Präventionsarbeit besteht also ein dringender Bedarf an theoriegeleiteten, erprobten und evaluierten Konzepten und Materialien.

In Anlehnung an die Ergebnisse der Gewaltpräventionsforschung kann der Bedarf an pädagogischen Programmen und deren Anforderungsprofil folgendermaßen umrissen werden: Es fehlt insbesondere an Präventions- bzw. Interventionskonzepten, die theoriegeleitet sind, eine innere Logik aufweisen und an einer bestimmten Präventionsebene ansetzen. Sie sollten einer komplexeren multidimensionalen Präventionsstrategie folgen und verschiedene Realitätsbereiche (z.B. medienvermittelte Gewalt) mit in die präventionsstrategischen Überlegungen einbeziehen. Die Konzepte sollten auch physische, psychische und strukturelle Gewaltphänomene gleichermaßen berücksichtigen, bezüglich des Alters der Adressaten möglichst frühzeitig beginnen, eine längerfristige Institutionalisierung intendieren und adres-

satenbezogen sein. Dazu sind wiederum Praxiserfahrung, Institutionenkenntnis und didaktisch-methodische Kompetenz nötig. Der hohe Zeitbedarf für die Erprobung von Maßnahmen und für die unterrichtliche Begleitforschung dürften ebenfalls Gründe für mangelnde Forschungsaktivitäten in diesem Bereich sein. Der Verlauf der Begleitforschung soll nämlich in *zwei* Phasen erfolgen. Dabei soll – und das belegen die Erfahrungen aus bisherigen Begleitforschungen – der zweiten, konstruktiven Phase, in der die eigentliche wissenschaftliche Erprobung und Evaluierung stattfindet, eine Phase versuchsbegleitender Forschungen vorgeschaltet werden (vgl. Schubarth 1998, 322). Trotz dieses umfangreichen Anforderungscharakters darf angesichts der derzeitigen Gesamtsituation die Entwicklung, Erprobung und Evaluierung spezifischer Interventions- bzw. Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt für bestimmte Adressatengruppen im Rahmen von Schule und Unterricht als vordringliche Aufgabe pädagogischer Forschung bezeichnet werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, ein Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule theoriegeleitet zu entwickeln, es im Unterricht zu erproben und zu evaluieren. Das Interventionsprogramm soll die Gewalterfahrungen der Schüler aus dem realen und medialen Bereich berücksichtigen, möglichst bald, also in der fünften bzw. sechsten Jahrgangsstufe ansetzen, klassen-umfassend ausgerichtet sowie adressatengerecht und damit didaktisch-methodisch zugeschnitten sein. Um die Verwendbarkeit des Programms im Unterricht der Hauptschule zu gewährleisten, kommt deshalb der methodischen Ausgestaltung eine wichtige Funktion zu.

Da das Konzept die unterrichtliche Bearbeitung sowohl realer als auch medialer Konfliktlösungen vorsieht, werden mit dem Interventionsprogramm folgende übergeordnete Zielsetzungen verbunden:

1. Die Schüler sollen in ihrer Fähigkeit gefördert werden, Konflikte angemessen, also auf konsensuale Weise und gerecht zu lösen. Impliziert wird damit gleichzeitig eine Förderung der Kinder in ihrer sozial-moralischen Entwicklung.
2. Die Schüler sollen jene kognitiven Kompetenzen erwerben, die eine Abstraktion von und eine Distanz zu den gewalthaltigen und aus moralischer Sichtweise bedenklichen Konfliktlösungsmustern gewaltdarstellender Filmidole sowie eine Reflexion darüber ermöglichen. Damit wird auch eine medienerzieherische Förderung der Schüler beabsichtigt.
3. Die Verbindung von Fachlernzielen und medienerzieherischen Zielen im Sinne „integrativer Medienerziehung“ soll im Interventionsprogramm methodisch kreativ, handlungsorientiert und mit einem hohen Erfahrungswert für die Schüler umgesetzt werden (z.B. aktives Handeln mit der Filmkamera, Führen von Interviews, Filmanalyse, Rollenspiele und Diskussionen, Zeichnen von Comics).

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit gliedert sich in *zwei* Hauptteile mit je *sechs* Kapiteln. Der *erste* Hauptteil umfasst die theoretischen Vorüberlegungen und Begründungen. Im *zweiten* Hauptteil werden die empirischen Daten und deren Interpretation dargelegt. Angesichts der kontroversen und uneinheitlichen Verwendung des Gewaltbegriffs in Gesellschaft, Wissenschaft und Forschung ist es nötig, die im Rahmen dieser Arbeit grundlegenden Begrifflichkeiten „Gewalt“, „Aggression“ und „mediale Gewalt“ differenziert zu explizieren. Dies geschieht in Kapitel *zwei*.

Die Bedeutung des „sozialen Konflikts“ in seiner übergeordneten gesellschaftlichen Dimension wird aus konflikttheoretischer bzw. soziologischer Sicht in Kapitel *drei* umfassend entfaltet. Neben einem kurzen Überblick zum Stand der Konfliktforschung und über Konfliktmythologeme wird zunächst der Konfliktbegriff expliziert; sodann folgt eine Übersicht über mögliche Konfliktklassifikationen. Anhand der Funktionen des Konflikts wird die „Wertigkeit“ von Konflikten sowohl für die Individuen als auch für eine demokratische Gesellschaftsordnung aufgezeigt. Deziert werden dann die verschiedenen Formen möglicher Konfliktlösungen und ihre Stellung im Rahmen gesellschaftlicher und individueller Konfliktbewältigung diskutiert.

Im Kapitel *vier* wird die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Zusammenhang mit der Existenz realer und medialer Gewaltphänomene begründet. Im Hinblick auf die reale Gewalt geschieht dies exemplarisch mit Hilfe der Forschungsergebnisse zur Gewalt an Schulen. Anbei werden die aktuellen Ergebnisse zur Gewaltsituation, zu Ursachen und Ausmaß der Gewalt sowie zu den verschiedenen Formen der Gewalt referiert.

Der diffizile Forschungsstand zur medialen Gewalt, auf dem mehrere Bausteine des Interventionsprogramms fundieren, wird am Beispiel der Forschungsergebnisse zu den Gewaltdarstellungen des Fernsehens wiedergegeben. Diese Thematik wird bezüglich der spezifischen inhaltlichen Ausrichtung des Interventionsprogramms unter dem Aspekt der problematischen Konfliktlösungsmuster gewaltdarstellender Filmidole verdichtet und der Forschungsstand dazu wird näher ausgeführt.

Das Kapitel *fünf* diskutiert die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung nach Lawrence Kohlberg. Zu den Möglichkeiten der Förderung von Schülern im Bereich der moralischen Konfliktlösungsfähigkeit sowie der Konflikttoleranz werden die Forschungsergebnisse aus der sozial-moralischen Interventionsforschung, insbesondere aus der Interventionsstudie von André Schläfli (1986), vorgestellt und daraus werden wichtige Ableitungen für die Konzeptionierung und inhaltliche Ausrichtung des eigenen Programms gezogen. Die Relevanz der Förderung der moralischen Konfliktlösungsfähigkeit als Präventionsmaßnahme gegen Gewalt wird ebenfalls in Kapitel *fünf* umfassend thematisiert und erörtert.

Im letzten und *sechsten* Kapitel des *ersten* Hauptteils werden schließlich die Konzeptionierung und Entwicklung des Interventionsprogramms in Anlehnung an die Ergebnisse der Gewaltpräventionsforschung aufgezeigt sowie die Zielsetzungen, Inhalte und der Aufbau des Interventionsprogramms begründet dargelegt. Abschließend werden im Kapitel *sechs* die Zielsetzungen, Inhalte sowie die Begründung der einzelnen Bausteine des Interventionsprogramms bzw. die entsprechenden didaktischen und methodischen Überlegungen dazu besprochen.

Im *zweiten* Hauptteil, dem empirischen Teil der Arbeit (Kapitel *sieben* bis *zwölf*), wird die Evaluation des Interventionsprogramms inklusive der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse dargestellt. Das Kapitel *sieben* beinhaltet die Ziele der Untersuchung sowie deren wissenschaftliche Fragestellungen und Arbeits-hypothesen. Die Methoden der Untersuchung, wie Fragebogenerhebung und statistische Verfahren zur Berechnung der Daten, werden im *achten* Kapitel vorgelegt und begründet. Daraufhin folgt im *neunten* Kapitel die Beschreibung des Untersuchungsinstruments und seiner Entwicklung, was den Aufbau des Fragebogens und die Begründung der Skalen zur Deskription der Stichprobe und zur Überprüfung der Hypothesen einschließt. Zur Überprüfung der Konfliktabwehr wurde der Fragebogen von Schläfli (1986) weiterentwickelt, während zur epistemischen und heuristischen Kompetenz eigens ein Fragebogen erstellt wurde. Gegenstand des *zehnten* Kapitels ist die Durchführung der Vor- und Hauptuntersuchung. Hierbei werden u.a. der Zeit- und Arbeitsplan vorgestellt und die Stichprobe wird beschrieben. Danach wird im *elften* Kapitel die Ergebnisauswertung vorgenommen. Die Testkriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden zum Nachweis der Güte der Itemskalen zur Konfliktabwehr und zur epistemischen und heuristischen Kompetenz diskutiert. Zur Erhöhung der Reliabilität dieser Itemskalen wurden zudem Faktorenanalysen durchgeführt. Im Anschluss daran erfolgt die inferenzstatistische Auswertung zu den einzelnen Hypothesen. Ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse zwischen der Versuchs- und einer Kontrollgruppe soll Aufschluss darüber geben, inwieweit statistisch messbare Veränderungen tatsächlich auf das Interventionsprogramm zurückzuführen sind. Am Ende wird dieses Kapitel durch die Ergebnisse des Posttests ergänzt. Das letzte Kapitel (Kapitel *zwölf*) umfasst die Gesamtdiskussion der Ergebnisse.

Der *Anhang* enthält die Fragebögen der Hauptuntersuchung und des Posttests.

I. THEORETISCHE BEGRÜNDUNG

2. Explikation grundlegender Begriffe

Der seit Jahren in pädagogischen und öffentlichen Kreisen geführte „Gewaltdiskurs“ zu realen oder medialen Gewaltphänomenen legt die Vermutung nahe, dass die entsprechenden Begrifflichkeiten als Ausgangs- und Bezugsgröße weitgehend übereinstimmend geklärt sind. Dies ist bei genauerer Betrachtung keineswegs der Fall. Schorb und Theunert (1982) z. B. weisen in ihrer Analyse einer Reihe von Forschungsstudien zur Mediengewalt nach, dass in fast der Hälfte der 78 analysierten Studien der Begriff „Gewalt“ überhaupt nicht definiert wurde, was u.a. auch daran liegen könnte, dass eine definitionstheoretisch orientierte Gewaltforschung nicht sehr weit verbreitet ist (vgl. Peters 1995, 30ff.).

Gerade aus der Schwierigkeit, Gewalt nicht eindeutig bestimmen und operationalisieren zu können – man denke etwa nur an die soziale Konstruktion von Gewalt und Aggression (vgl. Bornewasser 1998) –, ergeben sich hinsichtlich der methodischen Anlage von Forschungsarbeiten, vor allem aber in Bezug auf Aussagekraft und Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen grundlegende Probleme (vgl. Kunczik 1996, 11ff.). Zudem kam es durch die öffentlich geführte und innerhalb der Medien effektiv vermarktete Gewaltdiskussion zu einem nachhaltigen Bedeutungswandel des Gewaltbegriffs, tendenziell in Richtung einer Bedeutung von „gewalttätig“ (vgl. Röttgers 1974, 157ff.; Wolff 1981, 345ff.), was im historischen Kontext gesehen jedoch nur der Endpunkt einer über viele Jahrhunderte andauernden, gleich gerichteten Entwicklung zu sein scheint.

Dieser Wandel in der Bedeutung des Begriffes „Gewalt“ wird dem definitionstheoretischen wissenschaftlichen Diskussionsstand nicht gerecht, was die kontroversen Positionen im wissenschaftlichen Diskurs zur Thematik des Gewaltbegriffs zum Vorschein bringen (vgl. Theunert 1991; Lukesch 1991; Pilz 1994; Peters 1995; Theunert 1996). Insofern erscheint es nötig und sinnvoll, den Gewaltbegriff zunächst einmal in seinem semantischen Bedeutungsgehalt und dann im Hinblick auf definitionstheoretische Gesichtspunkte zu explizieren. Außerdem sollen nachfolgend, da für diese Arbeit grundlegend, die Termini „Aggression“ und „mediale Gewalt“ erklärt bzw. ihrem Bedeutungsgehalt nach charakterisiert werden.

2.1 Der semantische Bedeutungsgehalt des Begriffs „Gewalt“

Die germanische Bedeutung des Wortes „Gewalt“ kann aus der indogermanischen Wurzel „val“ (lat. *valere*) abgeleitet werden und heißt „Verfügungsfähigkeit haben“, wurde also im Sinne von „walten“ (ahd. (gi)walt, zu waltan „stark sein“/ „herrschen“) gebraucht. Der Begriff ist in diesem Sinne eindeutig definiert und bezog sich auf den „freien“, von Rechtsbeziehungen unberührten Bereich. Ob dabei auf der Handlungsebene Unrecht bewirkt wurde, lässt sich aus der formalen Struktur des Begriffes nicht ableiten. Vielmehr bedarf es des Verweises auf entsprechende zusätzliche Eigenschaften, die das Handeln als „ungerecht“ oder gar im Sinne von „gewalttätig“ erscheinen lassen. Dieser ursprünglich relativ klare Bedeutungsgehalt des Wortes im germanischen Sprachgebrauch deckt sich mit der römischen Terminologie und Rechtsauffassung nicht. Dort wird der Bedeutungsgehalt des Begriffs „Gewalt“, wie auch noch heute in der englischen und französischen Sprache, durch zwei, in ihrem Inhalt differierende Worte bestimmt. Dies führte bei der wachsenden Relevanz der lateinischen Sprache für den deutschen Sprachraum zu Übersetzungsschwierigkeiten und Unklarheiten in der Begriffsbildung (vgl. Röttgers 1971, 562ff.). In dem einen semantischen Sinn wurde Gewalt als ein „Recht“ (lat. *ius*) verstanden und der Begriff im Zusammenhang mit institutionellen Herrschaftsstrukturen (lat. *imperium*, *auctoritas*, *potestas*) wie der Staatsgewalt, aber auch der göttlichen, elterlichen oder väterlichen Gewalt verwandt. Im Laufe der Zeit wurde dieser Bedeutungsgehalt immer mehr mit dem Begriff „Macht“ ausgedrückt und als „ordnende Gewalt“¹ verstanden (lat. *potestas*, engl. *power*, frz. *pouvoir*).

Eine andere semantische Wurzel zielt auf eine Bedeutung im Sinne einer großen „Kraft“ oder „Energie“, die in einer Handlung, einem Geschehen, einer Eigenschaft oder einem Gefühl zum Vorschein kommt (z.B. Naturgewalt, körperliche oder sinnliche Kraft). Auch hier gibt es keine Äquivalenz zwischen dem germanischen und dem lateinischen Bedeutungsgehalt. In der englischen oder französischen Sprache ist diese Gleichwertigkeit mit dem Lateinischen jedoch bis heute vorhanden (lat. *vis*, engl./frz. *force*). Aus diesen beiden semantischen Bedeutungssträngen entwickelte sich erst in neuerer Zeit ein Gewaltbegriff, der im Sinne einer „verletzenden“ oder „gewalttätigen“ Handlung zwischen Personen oder im Verhältnis zu Sachen verstanden wird². Diese Art von Gewalt wird demnach als „verletzende

¹ In Anlehnung an die Geschichte des Gewaltbegriffs beschreibt Röttgers (1971) die Genese „ordnender Gewalt“ der Neuzeit. Einen fundierten begrifflichen Zusammenhang, orientiert an Grundkategorien von Ordnung, Sinn und Zeit, und eine prägnante Darstellung früher politischer Ordnungsmodelle, beginnend in „Alt-China“ bis zur „ordnenden“ politischen Dimension der christlichen Botschaft, bietet Ott (1970).

² Hofmann (1985) datiert die Ablösung negativer Konnotationen des Gewaltbegriffs hin zur Introduzierung des Begriffs im Sinne von „gewalttätig“, „gewaltsam“ – unter Bezugnahme auf Zedlers

Gewalt³ bezeichnet. Die lateinische Wortwurzel „violentia“ (engl./frz. violence) verweist auf eine physische Einwirkung, die in irgendeiner Weise Behinderung, Verletzung, Schädigung oder Einschränkung anderer Personen meint und gegen Sitte und Recht verstößt. Zunehmend versteht man darunter auch psychische und strukturell bedingte Einwirkungen mit ähnlich gelagerten Folgen. Wenn in der jetzigen Zeit gemeinhin von Gewalt gesprochen wird, so wird der Gewaltbegriff im Alltagssprachlichen Umgang meist in dem letztgenannten Sinne verstanden und gebraucht.

Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen, dass mit dem Begriff „Gewalt“ in seinem semantischen Bedeutungsgehalt Folgendes gemeint ist (vgl. Brockhaus 1997; Pfeifer 1989; Krey et al. 1986; Lukesch 1996):

- Gewalt im Sinne eines auf einem Recht beruhenden „Macht- oder „Herrschaftsverhältnisses“;
- Gewalt als Energie, Kraft, Stärke;
- Gewalt als unrechtmäßiges und gewalttätiges Vorgehen gegenüber Personen oder Sachen.

Das allen Bedeutungen gemeinsame und deshalb allgemein kennzeichnende Merkmal von Gewalt scheint daher die Durchsetzung von Zielen gegen den Willen eines anderen zu sein (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1990).

2.2 Gewaltbegriff

Das Begriffsgelände „Gewalt“ erweist sich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive heraus als überaus unwegsam. Dies liegt besonders daran, dass der Begriff in den verschiedensten Kontexten sowohl umgangs-, bildungs- als auch wissenschaftssprachlich außerordentlich kontrovers verwendet wird. Eine an wissenschaftlichen Standards orientierte Gewaltforschung entwickelte sich im Gegensatz zur Aggressionsforschung und angesichts der Bedeutung des Gewaltphänomens erst relativ spät, nämlich im Rahmen der Friedensforschung der siebziger Jahre (vgl. Nicklas 1984, 239). Nach Peters (1995, 30) scheint bis heute eine definitionstheoretisch orientierte Gewaltforschung nicht sehr weit verbreitet zu sein. So weist Forschner (1985, 13) zu Recht darauf hin, dass der Begriff „Gewalt“ den Status eines eindeutigen und allgemein akzeptierten wissenschaftlichen Terminus bislang noch nicht erreicht hat, was u. a. auch dem Umstand zuzuschreiben ist, dass sich

Universal-Lexikon von 1735, Bd.10, Sp.1377 – in den Zeitraum des ausgehenden Hochmittelalters bzw. den Beginn der Neuzeit.

³ Hofmann (1985) bietet eine Diskussion der unterschiedlichen Bedeutungsgehalte dieses Gewaltbegriffs in Anlehnung an weiterführendes Quellenmaterial bezüglich des Grundgesetzes und des deutschen Strafrechts.

der Begriff kaum allgemeingültig operationalisieren lässt. Dies ist vor allem darin begründet, dass es sich beim Phänomen „Gewalt“ um ein zu „bewertendes“ Phänomen handelt (vgl. Narr 1983; Horn 1978, 34; Theunert 1996, 104 ff.), das in der Regel aber nicht unbedingt beobachtet werden kann und deshalb Interpretationsspielraum bietet. Was dann als Gewalt erkannt wird, unterliegt einem Rekonstruktionsprozess, der auf von einzelnen beteiligten Personen unabhängige Wissensstrukturen zurückgreift, wobei trotzdem ein Interpretationsspielraum bleibt. Was „Gewalt“ ist, wird aus dieser Sichtweise letztlich zu einem sozialen Konstruktionsprozess, zu einer subjektiven Wahrnehmung und Behauptung, die wiederum vehement angezweifelt werden kann (vgl. Bornwasser 1998). Selg (1974, 51) sieht zunächst ganz grundsätzlich eine wichtige Aufgabe der Gewaltforschung darin, „das Geflecht von wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen individuellem Verhalten, Sozialisationsagenten, sozialer Schicht und sozialem System in bezug auf aggressives Verhalten deutlich herauszuarbeiten“.

Der Begriff „Gewalt“ wird im Bereich der Sozialwissenschaften, vornehmlich der Soziologie und der Politikwissenschaft, eher verwendet, wenn es darum geht, die empirischen Bedingungen der Entstehung, Verstärkung, der Abnahme und des Ausbleibens von Gewalttätigkeiten in Abhängigkeit zu weiteren Bedingungsbereichen unter Menschen zu erforschen. Narr (1973) und Horn (1979) machen aus psychologischer Sichtweise in Abgrenzung zum Gewaltbegriff auf die „Bedingtheit“ des Aggressionsbegriffs aufmerksam, weil dieser zu sehr „psychologisiert“ „individualisiert“ und „psychologisch ontologisiert“ sei. Sie lenken den Fokus auf gesellschaftliche und historische Implikationen im Zusammenhang mit gewaltsamen Erscheinungen und fordern als Ausweitung des Aggressionsbegriffs eine umfassendere, nicht so sehr individualistisch determinierte Begrifflichkeit für diese gewalthaltigen Erscheinungen. Narr (1973, 15f.) plädiert für einen weiter gefassten, offeneren Gewaltbegriff, der nicht nur die „physische Dimension“ von Gewalt thematisiert, sondern „historisch-spezifisch“, also „historisch verwendbar“ sein müsse. Dabei unterscheidet er zwischen „institutionalisierter“ (staatlicher) und „nicht-institutionalisierter“ (nicht-staatlicher) Gewalt. Horn (1973, 310) grenzt unter Verweis auf das Vorhandensein nicht-staatlicher institutionalisierter Gewalt, z. B. Gewalt in der Familie, die „nicht-legalisierte“ Gewalt von der „legalisierten“ Gewalt (staatliche Gewalt) ab. Eine weitere, sehr differenzierende Auffächerung des Gewaltbegriffs nimmt Galtung (1969; 1970; 1975) mit dem Begriff der „strukturellen“ Gewalt vor. Galtung (1975, 9) konstatiert das Vorliegen struktureller Gewalt dann, „wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“. Dabei unterscheidet er zwischen intendierter und nicht intendierter, zwischen manifesten und latenter Gewalt, zwischen positiver und negativer Einflussnahme. Zudem differenziert er zwischen verschiedenen Gewaltformen, nämlich zwischen der

personalen und der strukturellen Gewalt, die sich jeweils in verschiedenen Dimensionen entfalten (z. B. in Form der physischen oder psychischen Gewalt) und „objektbezogen“ oder „objektlos“ sein können (vgl. Abb. 1).

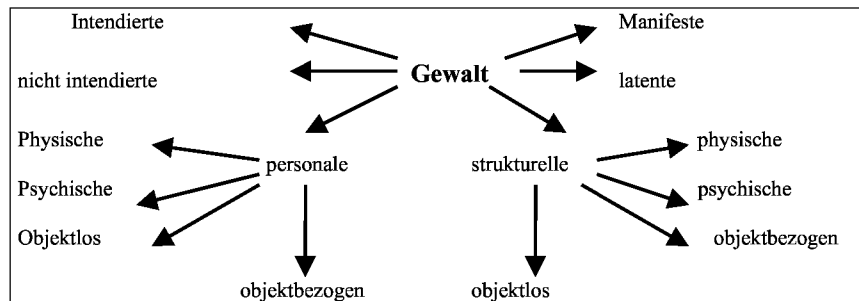


Abb. 1: Typologie der Gewalt
(Galtung 1975, 15)

Galtung versteht unter „struktureller Gewalt“ die in einem sozialen System vorfindbare, sehr oft legitimierte, in das gesellschaftliche System integrierte und von den Betroffenen u. U. nicht einmal realisierte (ungerechte) Gewalt. An der Galtung'schen Begriffstypologie wurde mannigfaltige Kritik geübt (vgl. Theunert 1996, 92ff.). Vor allem wurde kritisiert, dass mit dem Begriff der „strukturellen Gewalt“ höchst unterschiedliche Sachverhalte beschrieben würden und dass damit der Anwendungsbereich des Ausdrucks enorm ausgeweitet (vgl. Forscher 1985, 15), ja zum bloßen „Schlagwort“ würde (vgl. Kunczik 1996, 14) und so „strukturelle Gewalt“ im wissenschaftlichen Sinn letztlich nicht mehr eindeutig zu operationalisieren sei. Selg (1974, 19) begrüßt einerseits den Begriff der „strukturellen Gewalt“, weil sich unter dieser Begriffstypologie sehr unterschiedliche und „ernsthafte“ „Aggressionen“ erfassen lassen. Er merkt aber auch an, dass der Begriff zu weit gefasst und deshalb für die Psychologie nur bedingt verwendbar sei. Dennoch wird mit der Thematisierung „struktureller“ und „latenter“ Gewalt eine Gewaltform fokussiert, die in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung bis dahin weitgehend unberücksichtigt geblieben war. So stand vor allem das gewalttätige Individuum im Mittelpunkt des Forschungsinteresses; die Bedeutung sozialer Faktoren, die gewalthaftes Handeln erzeugen oder bedingen, wurde in der Forschung nicht ausreichend gewürdigt (vgl. Horn 1979). Nach Horn (1978, 40) ist es deshalb nötig, individuelles Gewalthandeln im Kontext sozialer Strukturen, wie z. B. staatlicher Sanktionsgewalt, zu begreifen und diesen Zusammenhang aufzudecken. Da dies sehr schwierig sein kann, weil u. U. weder ein Täter ausgemacht noch ein „Gewaltzusammenhang“ bzw. eine „Gewalthandlung“ konstruiert werden

können, empfehlen verschiedene Autoren (vgl. Galtung 1971; 1978; Horn 1974; 1978; Röttgers 1978; Rammstedt 1974; 1978; Theunert 1996) zur Erfassung und Erschließung des Gewaltphänomens einen „opferorientierten Zugang“ mit dem Argument, dass dadurch gewalthaltige Erscheinungen, vorwiegend struktureller bzw. latenter Art, besser identifiziert werden könnten, weil Gewalt eben letztlich immer „Opfer“ erzeuge. Damit würde gleichzeitig ein nur auf physische Gewaltphänomene bezogener Reduktionismus überwunden und eine neue, umfassendere Sichtweise mit Blick auf die unterschiedlichsten Gewaltphänomene gewonnen werden. Eine in diesem Zusammenhang und im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen einerseits mehr individuellen und andererseits strukturell bedingten Gewalterrscheinungen wichtige und hilfreiche Differenzierung des Gewaltbegriffs nimmt Pilz (1982) vor. Er unterscheidet zwischen „expressiver“ (lustbetonter, affektiver) Gewalt, also Gewalthandlungen, die gesellschaftlich toleriert seien, situations-, schicht- oder kulturellspezifischen „Gewaltstandards“ entsprächen und zudem das soziale Gewissen nicht belasteten, und „instrumenteller“ (lustarmer, affektarmer, rationaler) Gewalt, die rational, geplant und kalkuliert sei und gesellschaftliche „Gewaltstandards“ zugunsten eigener, übergeordneter Zielsetzungen „bewusst“ überschreite. Besonders die letztgenannte Kategorie bezeichnet die Art von Gewalt, von der in der Regel „gemeinhin“ die Rede ist, wenn von Gewalt unter „negativen“ Gesichtspunkten gesprochen wird. Mit Bezug auf Elias (1977; 1981) verweist Pilz (1982) darauf, dass durch die zunehmende Tabuisierung expressiver Gewalt im Zivilisationsprozess gerade die Sensibilität gegenüber Gewalthandlungen verstärkt würde. Er bezeichnet damit eine Erkenntnis, die bei der Betrachtung und Analyse von Gewaltphänomenen nicht ausreichend in den Blick gerät. Aus einer mehr politikwissenschaftlich-philosophischen Sichtweise macht Arendt im Rahmen „ordnender Gewalt“ (1970) auf den fundamentalen Zusammenhang zwischen Gewalt, Macht und Herrschaft und dabei hauptsächlich auf die Bedeutung von Machtverhältnissen und Machtbalancen im Verhältnis zur Entstehung von Gewalt aufmerksam. Schorb und Theunert (1982, 323) definieren in diesem Kontext denn auch Gewalt als „die Manifestation von Macht und/oder Herrschaft mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen“. Macht und Herrschaft werden damit insbesondere von Theunert (1996, 62) als die Faktoren bestimmt, die als Voraussetzung für die Ausübung personaler und struktureller Gewalt anzusehen sind. Damit verweisen Schorb und Theunert auf die beiden zentralen Dimensionen von Gewalt („personale“ und „strukturelle“ Gewalt), die Theunert (1996, 61) aus einer opferorientierten Sichtweise heraus im Hinblick auf pädagogische Implikationen⁴ entwickelt und begründet (vgl. Abb. 2). Die

⁴ Bei der theoretischen Begründung des Interventionsprogramms werde ich mich in Bezug auf die sachliche Strukturierung eines „pädagogischen Gewaltbegriffs“ noch eingehender mit dem Begriff „Gewalt“ u.a. aus der Sicht von Schülern auseinander setzen.

„Gewaltklassifikation“ nach Theunert (vgl. Abb. 2) bietet den Vorteil, auch verschiedene Formen von Gewalt z.B. verbaler Gewalt⁵ oder der Gewalt gegen Sachen (Vandalismus) zuordnen zu können.

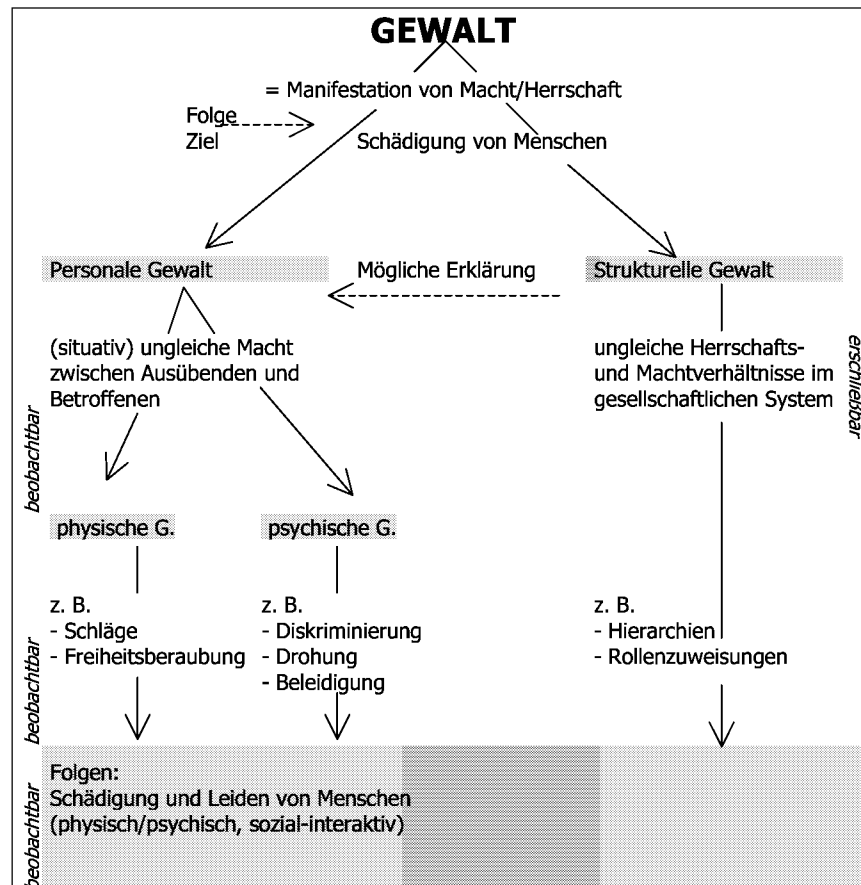


Abb. 2: Systematische Darstellung zur „Entwicklung und Begründung eines umfassenden Gewaltverständnisses“ (Theunert 1996, 61).

Einige Autoren (vgl. Forscher 1985, 15; Lukesch 1996, 68) plädieren aus verschiedenen Gründen, etwa wegen einer besseren Fassbarkeit des Begriffs oder aus

⁵ Zur Thematik „verbale Gewalt“ vgl. auch Kiener (1983).

forschungsmethodologischen Gründen heraus, für einen „engen Gewaltbegriff“. Dieser „enge Gewaltbegriff“ zielt auf die eigentliche Gewalttätigkeit, die bewusste und zielgerichtete physische Schädigung bzw. Drohung mit physischem Zwang zwischen Menschen (vgl. Kerner et al. 1990, 415ff.). Dabei werden die psychischen oder strukturellen Dimensionen von Gewalt weitgehend außer Acht gelassen. Bornwasser (1998, 48f.) charakterisiert die Qualität von Gewalthandlungen in der Abgrenzung zu Aggressionen. Gewalthandlungen führen demnach zu schweren Schädigungen mit erheblichen Konsequenzen, verstoßen gegen juristisch fixierte Normen und sind verboten. Sie haben einen instrumentellen Charakter, dienen häufig als Mittel zum Zweck und die Täter nehmen planend und berechnend eine potentielle Schädigung des Opfers in Kauf. Auch Selg et al. (1988) bezeichnen im Grunde „Gewalt“ als ein intendiertes schädigendes Verhalten, das einen gewissen Schwellenwert überschreitet (vgl. Lukesch 1996, 68). Eine klare Grenzlinie gegenüber Aggressionen, gibt es offenbar nicht (vgl. Berkowitz/Potegal/Knutson 1994; Huesmann 1994).

Im Rahmen dieser Arbeit gehe ich von einem eher weit gefassten Gewaltbegriff aus (vgl. Hilpert 1996, 15), der die psychischen und strukturellen Dimensionen der Gewalt sowie interaktive und situative Kontexte im Hinblick auf pädagogische Implikationen berücksichtigt, denn „Gewalt ist ein letztlich auch interaktives Produkt, bei dessen Erklärungsversuchen es nicht ausreicht, nur das Verhalten einer Seite zu betrachten. Gewalttätigkeit ist immer Bestandteil eskalierender Konflikte und Widersprüche, die sich in Situationen ereignen. Der situative Kontext ist deshalb zu betonen, weil uns gerade die Milgram-Studien (1982) darüber belehren, wie schnell gewaltablehnende Einstellungen in sich zusammenbrechen können“ (Heitmeyer 1992, 4).

Abschließend sei angemerkt, dass im öffentlichen Diskurs zunehmend der Begriff „Gewalt“ als Leitbegriff für „aggressive Handlungen“ aller Art angewandt wird, wobei neben den bereits referierten Gewaltformen, wie z.B. physische, psychische, verbale und vandalistische Gewalt, auch andere Formen, wie z.B. Gewalt im Sport oder sexuelle, frauenfeindliche, fremdenfeindliche rassistische Gewalt, eine Rolle spielen.

2.3 Aggressionsbegriff

Der Aggressionsbegriff wird vornehmlich in der Psychologie verwendet.⁶ Es soll zunächst zwischen einem weiten und einem engen Aggressionsbegriff unterschieden werden. Verres/Sobez (1980, 33) stellen die beiden Definitionstypen einander gegenüber:

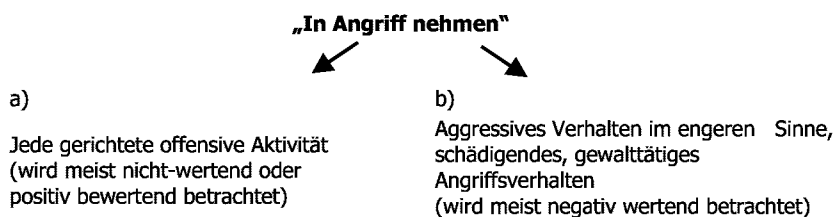


Abb. 3: Weiter und enger Aggressionsbegriff (Verres/Sobez 1980, 33).

Im Gegensatz zu psychoanalytisch orientierten Autoren, die in der Regel sehr weite Aggressionsbegriffe formulieren und sich teilweise an die eigentliche Wortbedeutung: „aggređi“(lat.) = „herangehen/aktiv werden“, halten, engen handlungstheoretisch orientierte Definitionsvorschläge den Aggressionsbegriff in der Weise ein, dass das Vorhandensein einer Absicht (vgl. Werbik 1974) gefordert wird. Dies hat zur Folge, dass wichtige Forschungsbereiche dadurch unberücksichtigt bleiben, wie z.B. Aggressionen bei Tieren oder frühkindliche, spielerische Aggressionen. Andere Autoren fordern zumindest eine „Gerichtetheit“ von Aggressionen als Aggressionsmerkmal, womit vermieden wird, dass zufällige Schadenszufügungen als Aggressionen angesehen werden.

Aus Sicht der Psychologie kann Aggression im weitesten Sinn als ein schädigendes Verhalten definiert werden. Hierbei ist anzumerken, dass aggressives Verhalten nicht unbedingt als „böse“ oder „normverletzend“ charakterisiert werden kann (vgl. Selg 1994). Aggressionen können offen zu Tage treten, z. B. in verbaler und körperlicher Form, oder verdeckt sein, z. B. bei Phantasieaggressionen. Sie

⁶ Im Rahmen dieser Arbeit ist der Fokus besonders auf Formen destruktiver Aggression gerichtet. Positive Aspekte vor allem kindlicher Aggression, z.B. Aggression als Ausdruck von Selbstbehauptung (vgl. Böhnisch 1998; Haug-Schnabel 1994), aggressives Verhalten zur Optimierung von Lebenssituationen innerhalb von Stabilisierungs- und Strukturierungsprozessen in Kindergruppen (vgl. Hold-Cavell/Borsutzky 1986), Aggression im Kontext von Rangstrukturierungen (Hold-Cavell et al. 1996), Aggression als Bestandteil der Entwicklung von sozialer Kompetenz (vgl. Hartup/Laursen 1993, 43ff.) oder Aggression im Kontext von „Kooperation“ und „Wettstreit“ (vgl. Forster 1997), bleiben in diesem Zusammenhang weitgehend außer Betracht.

können „affektbegleitend“ sein oder zur Durchsetzung eigener Ziele in Kauf genommen werden (instrumentelle Aggression). Zudem kann aggressives Verhalten „erwünscht“/„belohnt“, „geduldet“/„gebilligt“ oder „missbilligt“, „direkt“ oder verschoben“, „spontan“ oder „reaktiv“ sein oder gar auf „Befehl“ erfolgen. Schließlich ist zu unterscheiden zwischen einem schädigenden Verhalten, das sich auf den „Aggressor“ selbst bezieht (Autoaggression) oder gegen andere Personen (Fremdaggression) oder Sachen, also auch Tiere und Gegenstände (Vandalismus), gerichtet ist. Eine weitere begriffliche Differenzierung besteht zwischen individueller Aggression und Gruppen- bzw. Großgruppenaggression (Krieg).

Von Aggression als Verhalten ist schließlich Aggression als Disposition (Aggressivität) zu unterscheiden. Aggressivität bezeichnet ein Persönlichkeitskonstrukt bzw. eine Persönlichkeitseigenschaft mit der Neigung oder Disposition zur Aggression in einer bestimmten Problem- oder Konfliktsituation, ist also eine „erschlossene“, relativ stabile Bereitschaft zu aggressivem Verhalten (vgl. Selg 1994; Kleiter 1997, 9; Selg et.al. 1988, 11ff.; Geen 1990; Berkowitz et.al. 1994; Groebel 1993).

Nach Arten unterschieden, teilt Nolting (1994, 120f.) Aggressionen grob in drei Bereiche ein:

- Ärger-Aggressionen, wie z. B. Unmutsäußerungen oder Vergeltung, die mehr als aggressiv, intrinsisch motiviert und wenig zielgerichtet, im Grunde reaktiv sind;
- Instrumentelle Aggressionen, z. B. Abwehraggressionen und Erlangungsaggressionen, die in der Regel als nicht aggressiv, sondern als extrinsisch motiviert zu bezeichnen sind und reaktiv und aktiv sein können;
- Spontane Aggressionen, z. B. Kampflust oder Sadismus, die aggressiv, intrinsisch motiviert sind und aggressiv vorgetragen werden (vgl. Fromm, 1977).

Nach Bornewasser (1998, 49) werden Aggressionen vor allem dadurch bestimmt, dass sie im Gegensatz bzw. in Abgrenzung zur Gewalt zu unerheblichen Schädigungen führen, gegen konventionelle Umgangsformen verstoßen, feindseligen Charakter haben und Folge heißer emotionaler Erregung sind.

Es wurde bereits angemerkt, dass eine klare „Grenzlinie“ zum Gewaltbegriff offensichtlich nicht erkennbar ist. Aus psychologischer Sichtweise erscheint mir noch der von Nolting (1994, 26) vorgetragene Abgrenzungsversuch zum Verhältnis der beiden Begriffe überzeugend und hilfreich. Dieser soll abschließend dargelegt werden (vgl. Abb.4).

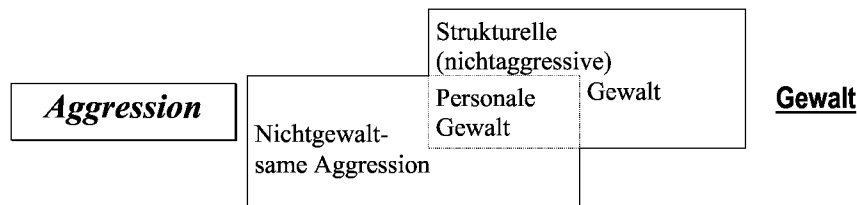


Abb. 4: Schema zum Verhältnis der Begriffe Aggression und Gewalt (Nolting 1994, 26).

Nolting führt dabei aus, dass der „Gewaltbegriff“ gegenüber dem „Aggressionsbegriff“ insofern als „enger“ zu bezeichnen ist, da Ersterer sich nur auf schwerere, insbesondere körperliche Formen der Aggression bezieht, nicht aber auf leichtere Formen wie beispielsweise Schimpfen, böse Blicke usw.

Die Schädigung von Menschen durch strukturelle Gewalt, an der diese durchaus physisch und psychisch zugrunde gehen könnten, wird nicht durch ein aktives, zielgerichtetes Verhalten sichtbarer Akteure herbeigeführt. Deshalb sollte man strukturelle Gewalt nicht zur Aggression rechnen.

Abschließend soll hier noch auf das Phänomen „Mobbing“ verwiesen werden. Im Zusammenhang mit der Diskussion um Gewalt in Schulen wird neuerdings eine spezielle Unterform von Aggression intensiv diskutiert und erforscht. Zur Beschreibung des Phänomens hat sich der Terminus „Bullying“ durchgesetzt, abgeleitet von „Bully“ (brutaler Kerl). Im Grunde ist damit die Schikanierung und Ausgrenzung von einzelnen (Klassenkameraden) durch die soziale Gruppe gemeint⁷. Es kann sich dabei um einen oder mehrere Angreifer handeln, die bewusst und wiederholt negativ intendierte Handlungen an einer schwächeren Person über eine bestimmte Zeit vornehmen. Zudem können direkte und indirekte Formen der Einflussnahme vorkommen (körperliche Attacken; soziale Abgrenzung) (vgl. Schuster 1997, 316; Olweus 1996, 22). Den Diskussionsstand zusammenfassend macht Schubarth (1999, 32) darauf aufmerksam, dass die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ zunehmend synonym verwendet werden (vgl. auch Lukesch 1996, 68). Der Gewaltbegriff ist dabei im Bereich der wissenschaftlichen Terminologie, vor allem in der Aggressionspsychologie, in Bezug auf besonders schwere Aggressionen als Teilmenge dem Aggressionsbegriff untergeordnet.

⁷ Einen zusammenfassenden Überblick über den Forschungsstand zur „Bullying-Forschung“ gibt Schuster (1997).

2.4 Zum Begriff „mediale Gewalt“

„Mediale Gewalt“ lässt sich begrifflich schwer fassen; darauf wird in der Literatur immer wieder verwiesen (vgl. Theunert 1996; Hacker 1985, 31).

Der Begriff „mediale Gewalt“ meint in diesem Kontext durch „Medien“⁸ produzierte, vermittelte, transportierte, dargebotene Gewalt. Die Gewalt mit der wir dabei konfrontiert werden, begegnet uns nicht in realer Form, also beim Handeln, bei direkter Begegnung mit Menschen, Tieren oder Sachen oder durch Beobachtungen in der Wirklichkeit, sondern wir hören, sehen und erfahren von ihr z.B. durch Bücher, stehende oder laufende Bilder oder Tonkassetten.

Im Rahmen dieser Arbeit beziehe ich mich dabei im Wesentlichen auf das Leitmedium „Fernsehen“⁹. Bezüglich des Gewaltphänomens ist zum einen eine durch Fernsehfilme symbolisch repräsentierte, aus einem Gemisch aus laufenden Bildern, Tönen, Geräuschen usw. bestehende mediale Gewaltwirklichkeit im Fernsehen gemeint; zum andern stellen Medien im gesellschaftlichen System selbst einen bedeutenden Einfluss-, Macht- und Gewaltfaktor dar, indem sie durch spezifische Art und Weise der Aufbereitung, Gestaltung und Vermittlung von medial inszenierten Inhalten und Sachverhalten an ein Publikum auf dessen Verstehen von „Welt“ bzw. dessen soziale Verhaltensweisen Einfluss nehmen und diese möglicherweise beeinträchtigen. Dadurch haben die Medien u.U. einen aktiven Anteil an der Unterstützung realer gewaltsamer Verhältnisse und üben dadurch selbst Gewalt in Form von „struktureller“ Gewalt aus (vgl. Schorb/Theunert 1984; Theunert 1996, 107;

⁸ Der Begriff „Medium“ wird in der Literatur vielfältig und kontrovers gebraucht. Grundsätzlich wird zwischen einem einerseits eher weiten und andererseits eng gefassten Medienbegriff unterschieden. Ganz allgemein kann formuliert werden, dass ein Medium ein „vermittelndes“ Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt bzw. zwischen Bewusstsein und Wirklichkeit darstellt und in diesem Medium zu vermittelnde Sachverhalte/Inhalte symbolisch, also in Wort und Schrift bzw. Bildern repräsentiert sind (vgl. Spanhel/Kleber 1996, 359; Tulodziecki 1992, 11ff.). In allgemeiner Bedeutung kann man ein „Medium als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt, bzw. in der er präsentiert wird“ (Tulodziecki 1992, 12). Mit Medien im engeren Sinn sind vor allem technische Medien, also jene gemeint, die in der Lage sind, einen Sachverhalt/Inhalt mittels entsprechender technischer Verfahren zu speichern, zu übertragen bzw. wiederzugeben, z.B. Diaprojektoren, Fernseher, Computer. In der Regel sind diese „technischen Medien“ gemeint, wenn ganz allgemein von „Medien“ gesprochen wird. Technische Medien lassen sich nach weiteren Gesichtspunkten, wie nach der Art der intendierten Sinneskanäle oder Zielgruppen, ordnen. So spricht man etwa von auditiven, visuellen oder audiovisuellen Medien oder etwa von Unterrichts- bzw. Massenmedien. Eine relativ prägnante Zusammenfassung zum Medienbegriff aus medienpädagogischer Sichtweise bieten Tulodziecki/Schöpf (1992, 104; im Hinblick auf die Darstellung und Entfaltung eines umfassenden und auf schulische Kontexte bezogenen „Medienbegriffs“ siehe auch Boeckmann 1981, 39f.).

⁹ Das Fernsehen ist im Kontext anderer Medien für Kinder und Jugendliche in vielerlei Hinsicht, z.B. zeitliche Nutzung, Strukturierung der Lebenswelt, Sozialisation, außerordentlich bedeutsam (vgl. z.B. Spanhel 1999; Bachmair 1987, 11; 1990, 40; 1996) und wird deshalb in der Literatur oftmals auch als „Leitmedium“ bezeichnet (vgl. Schneider 1995, 17).

1997, 127; Schorb/Schneider-Grube/Theunert 1984). In Bezug auf das Fernsehen ist damit eine Gewalt des Fernsehens gemeint. Wenn im Hinblick auf mediale Artefakte insbesondere aus forschungsmethodologischen Gesichtspunkten heraus bisweilen ein eher eng gefasster, nur auf physische Gewaltakte reduzierter Gewaltbegriff präferiert wird, z.B. bei der Inhaltsanalyse im Rahmen der Gewaltwirkungsforschung¹⁰, ist dennoch offensichtlich, dass mediale Fernsehgewalt alle nur erdenklichen und in der gesellschaftlichen Realität vorfindbaren Gewalt-, Aggressions- und Konfliktformen abbildet und sich auf diese bezieht. Die Formen medialer Gewalt, die sich hinsichtlich ihres Realitätsgrades bzw. der Darstellung von Wirklichkeit grob in solche mit eher „dokumentarischem“ und jene mit mehr „fiktionalen“ Charakter einteilen lassen, zeigen alle nur möglichen Ausprägungen, z.B. psychische, physische, verbale oder strukturbedingte Gewalt- und Konfliktphänomene. Aus pädagogischen Erwägungen heraus und mit Blick auf die Schüler als Adressatengruppe und deren spezifisches Gewaltverständnis erscheint auch im „medialen Gewaltbereich“ ein umfassender, aus der primären Wirklichkeit abgeleiteter und darauf bezogener sowie „opferorientierter“ Gewaltbegriff als sinnvoll (vgl. Theunert 1991, 56ff.; 1996, 107ff.; 1997, 128ff.).

Mediale Fernsehgewalt wird in den verschiedensten Genres, etwa in Actionfilmen, Kriminalfilmen, Cartoons usw., gleichermaßen gezeigt und ist dabei im Gegensatz zur realen Gewalt stets in irgendeiner Weise schon eine durch Medien gestaltete, „selektierte“ Gewalt. Selbst die authentischste Form „medialer Gewalt“, z.B. in Nachrichten oder Dokumentarfilmen, wurde immer bereits „medientechnisch“ bearbeitet (Schnitt, Kameraeinstellung, Kameraperspektive usw.). Die mediale Wirklichkeit, in diesem Fall die mediale Gewaltwirklichkeit, ist demnach immer nur eine Reduktion im Vergleich zur primären Wirklichkeit (vgl. Tulodziecki 1992, 12). Ein besonders wichtiges Charakteristikum „medialer Gewalt“, vor allem im Unterschied zur realen Gewalt, ist neben ständiger Verfügbarkeit gerade auch deren Häufigkeit. Um eine begriffliche Vorstellung von „medialer Gewalt“ notwendig hinreichend zu begründen, erscheint es sinnvoll, zusammenfassend noch

¹⁰ vgl. z.B. Lukesch (1991, 60ff.; 1996, 68). Kunczik definiert hierbei „Gewalt (Aggression) als die (...) beabsichtigte physische und/oder psychische Schädigung einer Person oder eines Personensurrogats durch ein(e) andere(s) Person bzw. Personensurrogat“ (Kunczik 1983, 339; vgl. auch 1996, 12). Groebel/Gleich (1993, 26) präferieren den Begriff der „Aggression“ im Hinblick auf eine Grundlage zur Erfassung aller Facetten von Mediengewalt und deuten ihn „als absichtliche Schädigung oder willentliche Inkaufnahme der Schädigung von Personen, Gruppen, Tieren und Sachen“ (Groebel/Gleich 1993, 28; vgl. dazu auch die Kritik an dieser medienspezifischen Gewaltdefinitionen durch Schneider 1995). In Bezug auf inhaltsanalytische, definitionstheoretische Betrachtungen bezeichnet Schneider den Versuch einer Schädigung als „Aggression“ (Aktion einer Figur), den Eintritt einer Schädigung hingegen als „Gewalt“ (Interaktion von Figuren). Für ihn ist Gewalt „eine absichtlich ausgeführte Handlung gegenüber einer Figur (oder Sache), von der angenommen werden kann, dass sie eine reale Person (oder Sache) physisch oder psychisch schädigen würde“ (Schneider 1995, 121).

einige wichtige Charakteristika bzw. medienspezifische Umgangsweisen von Fernsehgewalt zu referieren.¹¹ Gewalt im Fernsehen ist, im Gegensatz zu vergleichbaren realen Gewaltereignissen, eine vorwiegend „saubere Gewalt“. Direkte Gewaltanwendungen, auch der Tod des Opfers, werden in der Regel zwar gezeigt, die unmittelbaren und langfristigen Folgen der Gewaltanwendung, z.B. Schmerzen, Blut, Schmerzensschreie, werden aber weniger differenziert abgebildet (vgl. Theunert 1994, 250). Fernsehgewalt wird hauptsächlich von Männern und zwischen Fremden ausgeführt, wobei häufig nur Einzelpersonen betroffen sind bzw. Einzelschicksale im Vordergrund stehen (vgl. Kunczik 1993a, 98f.; Bergler/Six 1979, 154f.). Männliche Fernsehgewalt ist in der Regel „physische“, weibliche Fernsehgewalt sehr oft „psychische“ Gewalt (vgl. Luca 1993, 209ff.; Theunert 1996, 115).¹² Gewalt wird im Fernsehen außerdem als legitime und erfolgreiche Konfliktlösungsstrategie eingesetzt (vgl. Theunert 1994, 250). Stets siegt letztlich das Gute über das Böse. Unverhältnismäßig angewandte, meist physische Gewalt wird zum notwendigen Prinzip. Gewaltanwendung wird in Unterhaltungssendungen des Fernsehens, z.B. in Actionfilmen, geradezu als normale bzw. „natürliche“ Verhaltensstrategie dargeboten. Dabei zeigen gewaltdarstellende mediale Idole wie durch Anwendung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien bzw. illegitimer Mittel (zum Teil brutale physische Gewalt) gesellschaftlich anerkannte Werte und Ziele wie Gerechtigkeit, Wohlstand, Macht, Prestige erreicht werden können¹³ (vgl. z.B. Kreuzinger/Maschke 1995, 224; Czaja 1997; Moser 1995, 150ff.). Die Gewalt der Medien, in diesem Fall des Fernsehens, kommt in verschiedenen Varianten zum Ausdruck: etwa durch bewusste Informationsfälschung und Informationsvorenthaltung; die Undurchschaubarkeit von Informationen; durch die Verwendung vereinfachender, verfälschender oder idealisierender Klischees oder die gezielte Einflussnahme (vgl. Theunert 1996, 114f.).

Wenn es, wie im Rahmen dieser Arbeit, u.a. um die medienpädagogisch relevante Aufarbeitung der Folgen „medialer Gewalt“ geht, sind im Hinblick auf die „Fernsehgewalt“ stets beide Dimensionen, eine Gewalt im Fernsehen und eine Gewalt des Fernsehens, zu bedenken.

¹¹ Es sollen dabei exemplarisch einige zentrale Merkmale „medialer Gewalt“ aufgeführt werden. Zu verweisen ist hier auf weiterführende Literatur (vgl. Kunczik 1996; Bergler/Six 1979; Theunert 1996, 113ff.; Sturm 1991).

¹² Die Problematik unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Rezeptions- und Zugangsweisen im Rahmen „medialer Gewalt“ wird an anderer Stelle noch ausführlicher dargelegt.

¹³ Die Problematik gewalthaltiger Konfliktlösungsmuster gewaltdarstellender medialer Idole und die Notwendigkeit der Förderung der Medienkompetenz in diesem Bereich wird im Rahmen dieser Arbeit unter Pkt. 4.2.5 diskutiert.

3. Der soziale Konflikt

*Gesellschaft ist Konflikt um menschliche Lebenschancen.
Freie Gesellschaft ist gestatteter, ausgetragener,
geregelter Konflikt, der schon durch diese Merkmale das
Grundniveau der Lebenschancen höher ansetzt, als alle
Spielarten der Unfreiheit es können.*

Ralf Dahrendorf

In diesem Kapitel werden einige im Zusammenhang mit der Thematik „Gewalt“ grundlegende Dimensionen des sozialen Konflikts aus einem konflikttheoretischen Kontext heraus entfaltet.

Die Konfliktforschung bietet insgesamt ein nur wenig homogenes Bild. Das Spektrum reicht von Soziologie-theoretischen Analysen der neueren Geschichte internationaler Beziehungen (vgl. Aron 1963) – früher Kriegssoziologie (vgl. Sorokin 1962) – über die Kriegsursachenforschung der 50er- und 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts (vgl. Richardson 1960) sowie spiel- und entscheidungstheoretische Ansätze (vgl. Bühl 1972; 1976; Nicholson 1973) bis zur Konflikt- und Friedensforschung (vgl. Senghaas 1981; Krippendorff 1974; White 1986). So merkt Balla (1989, 353) an, dass insbesondere wegen des zu breiten Spektrums der untersuchten Wirklichkeitsbereiche und kaum vermeidbarer Tendenzen politisch-ideologischer Beeinflussung „nicht mit der Konstruktion von umfassenden und zugleich harten, allseits empirisch überprüfbaren (Konflikt-) Theorien – geschweige denn ‚der‘ überprüfenden Konflikttheorie zu rechnen“ ist. Zudem kam es in den letzten drei Jahrzehnten zu einer wahren Flut von Veröffentlichungen, die bestehende Ansätze im Bereich der Konfliktforschung erweiterten, differenzierten, aber auch neue wissenschaftliche Sichtweisen eröffneten. Zu nennen wären Arbeiten

- auf dem Gebiet der Aufklärung der Ursachen von Aggression und Gewalt (vgl. Lorenz 1963; Fromm 1977; Mitscherlich 1974; Marcuse 1969; Eibl-Eibesfeldt 1975; 1977; 1988),
- aus der Familien- und Gruppensoziologie (vgl. Gordon 1970; 1972; 1977b; Bach/Wyden 1970)
- und aus der Organisationssoziologie (vgl. Schwarz 1991; Ury et al. 1991; Glasl 1990; Berkel 1984; Nollmann 1997; Werpers 1999; Nachtigall 1998; Kanning 1997).

Der Einstieg in die Thematik erfolgt, indem das Wesen des sozialen „Konflikts“ anhand einiger Aussagen bedeutender Philosophen, Staats- und Konflikttheoretiker zum Vorschein gebracht wird. Nach der Bestimmung des Begriffs „Konflikt“ erfolgt eine weitere Vertiefung der Thematik durch die Klassifikation von Konflikten. Dies dient der besseren Unterscheidung von Konflikttypen und verdeutlicht zugleich die jeweils spezifischen theoretischen Zugänge und Blickrichtungen. Die Klärung der Bedeutung von Konflikten für bestimmte Adressaten wird in aller Kürze durch einen Überblick über die Funktionen von Konflikten erreicht. Schließlich werden, da für diese Arbeit grundlegend, „Konfliktlösungen“ zunächst begrifflich näher bestimmt, danach verschiedene Formen von Konfliktlösungen systematisiert und hinsichtlich ihrer Qualität und deshalb der Wahrscheinlichkeit, eine tragfähige Lösung im Konfliktgeschehen zu erbringen, charakterisiert.

3.1 Konfliktmythologeme

Konflikte zwischen Menschen sind offenbar so alt wie die Menschheit selbst, wie Konfliktmythologeme(vgl. Bühl, 1976)¹⁴ eindrucksvoll bezeugen. Heraklit von Ephesos (544-483 v. Chr.) schreibt dem Konflikt bereits positive und negative Bedeutungsmerkmale zu, wenn er konstatiert, dass der Krieg der Vater *aller* Dinge sei. Aristoteles (384-322 v. Chr.) legt für das Verhältnis von Herrn und Sklaven einen Konflikt zugrunde, wenn er ausführt, dass der Sklave um des Überlebens willen auf seine freie Entscheidung verzichtet (vgl. Schwarz 1991, 135). Epikur (342/41-271/70 v. Chr.), der den Konflikt als Kampf des Menschen gegen die Natur bzw. seinesgleichen beschreibt, entwirft im Grunde eine Konfliktdoktrin, die zunächst bis in die römische Staatsphilosophie hineinwirkte. Es ist auch aus der Sicht heutiger Staatsphilosophie und -theorie nachvollziehbar, wenn Epikur formuliert, dass die Masse der Menschen nur durch die Furcht vor Bestrafung von Unrechtsakten abgehalten werden könne (vgl. Bühl 1976, 4). In der Neuzeit ist neben Machiavelli (1469-1527), der im Sinne einer „Staatsräson“ den Zwang des Staates gegenüber seinen Bürgern postuliert, um diese vor ihren eigenen zerstörerischen Neigungen zu schützen, und Bodin (1530-1596), der im Grunde eine soziologisch orientierte Konflikttheorie entwirft, vor allem der englische Philosoph und Staatstheoretiker Hobbes (1588-1679) zu nennen, der als Klassiker der soziologischen Konflikttheorie gilt (vgl. etwa Bühl 1976, 5; Rapoport 1974, 167 ff.). Hobbes geht in seinem Buch „Leviathan“ (1651) von einem „Naturzustand“ des Menschen aus. Im Rahmen seiner Staatslehre, einer theoretischen Rechtfertigung des Absolutismus, beschreibt er den Naturzustand des Menschen als vom Trieb zur Selbsterhal-

¹⁴ Als Konfliktmythologeme bezeichnet Bühl (1976) vorwissenschaftliches Erklärungsgut im Bereich der Konflikte, das in der Regel vom Unbekannten ausgehend Bekanntes zu erklären versucht.

tung und von Machtgier bestimmt. Den Konflikt sieht Hobbes gerade in der relativen Gleichheit und Ebenbürtigkeit der Menschen begründet; denn „aus dieser Gleichheit der Fähigkeiten entsteht eine Gleichheit der Hoffnung, unsere Absichten erreichen zu können. Und wenn daher zwei Menschen nach demselben Gegenstand streben, den sie jedoch nicht zusammen genießen können, so werden sie Feinde und sind bestrebt, sich gegenseitig zu vernichten oder zu unterwerfen“ (Hobbes 1966, 94f.). Hobbes benennt in diesem Zusammenhang außer der Konkurrenz noch Misstrauen und Ruhmsucht als Konfliktursachen, woraus Übergriffe von Menschen des Gewinnes, der Sicherheit und des Ansehens wegen resultieren (vgl. Hobbes 1966, 95f.). Würde der Mensch in seinem „Naturzustand“ sich selbst überlassen bleiben, käme es zum Krieg eines jeden gegen jeden (vgl. Hobbes 1966, 166). Dieser Zustand könnte erst durch die Übertragung der Macht auf den Souverän und die Unterwerfung des Einzelnen unter den Staat überwunden werden (vgl. dazu Tönnies 1896; Schmitt 1938). Smith (1723-1790) sieht gerade im Konflikt als Wettbewerb, also in der Verfolgung eigener Interessen, das Wohl und die Entwicklung der Gesellschaft begründet. Mit der Formulierung einer liberalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung wird der Konflikt als „sozialer Konflikt“ in Form eines wirtschaftlichen Wettbewerbs konstituiert. Demgegenüber verweist Hegel (1770-1831) auf die negativen Seiten des „sozialen Konflikts“, die sich in den unterschiedlichen Entwicklungen zwischen dem Bürgertum und der Arbeiterklasse bemerkbar machen, und formuliert den gesellschaftlichen Konflikt als Dialektik zwischen „Herrn“ und „Knecht“ (vgl. Bühl 1976, 7; Schwarz 1991, 116, 148). Für Marx (1818-1883) schließlich ist Geschichte die Geschichte eines Konflikts zwischen zwei Klassen (Bourgeoisie und Proletariat). Das zwischen diesen Klassen herrschende Konfliktpotential ist gewissermaßen Voraussetzung und Antrieb gesellschaftlichen Wandels. Geschichtliches Ziel sei nach Marx letztlich die Überwindung der Klassenkämpfe (Konflikte) in einem vorgezeichneten historisch-dialektischen Prozess hin zu einer klassen- und konfliktlosen Gesellschaft (vgl. Rapoport 1974, 180-190).

3.2 Begriffsbestimmung

Konflikte kommen im Alltag zwar häufig vor, sie lassen sich aber hinsichtlich ihrer Ursachen und ihres prozessualen Geschehens nur schwer eindeutig bestimmen. Auf die daraus resultierende Schwierigkeit, den Begriff nicht klar definieren zu können, wird in der Literatur immer wieder hingewiesen (vgl. Krysmanski 1971, 234; Kanning 1997, 62). Grunwald (1982, 52f.) beklagt in diesem Zusammenhang nicht nur die unüberschaubare Flut von Definitionsversuchen, sondern verweist auch darauf, dass der Begriff „Konflikt“ mit einer Reihe von anderen Begriffen gleich-

gesetzt wird, wie z. B. „soziale Spannung“, „Inkonsistenz“, „Missverständnis“, „Aggression“, „Nicht-Übereinstimmung“, „Kontroverse“, „Gewalt“, „Wettbewerb“, „Rivalität“ und „Kampf“, um nur einige anzuführen. Auf der Suche nach Gemeinsamkeiten bzw. dem kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Definitionsversuche stößt man recht bald auf die „Minimalaussage“ vom Konflikt als „unangenehmem Spannungszustand“. Berücksichtigt man unterschiedliche theoretische Blickrichtungen und Ansätze, so kann dieser Spannungszustand innerhalb einer Person wirksam werden, wenn diese sich zwischen zwei oder mehreren Verhaltensmöglichkeiten bewusst zu entscheiden hat (vgl. Feger 1988; Lewin 1935; Yates 1987). Zwischen Personen oder sozialen Gruppen kann dieser „unangenehme Spannungszustand“ bestehen und wirksam werden, wenn z.B. folgende Konstellationen gegeben sind:

- unterschiedliche Einstellungen und Werte (vgl. Glasl 1990; Mack/Snyder 1957; Rahim/Bonoma 1979);
- unvereinbare bzw. differierende Ziele (vgl. Galtung 1965; Glasl 1990; Dahrendorf 1958; Kriesberg 1973);
- unverträgliche Beweggründe (vgl. Tajfel 1978; Tajfel/Turner 1986);
- Unvereinbarkeit von Handlungen oder Handlungstendenzen (vgl. Deutsch 1973; Thomas 1976; Rosenstiel v. 1987; Rüttinger 1977);
- ein Begehren von Gütern wie Arbeit, Bildung, Anerkennung, Geld, die nur in einem bestimmten Maße verfügbar sind (vgl. Mack/Snyder 1957; Sherif 1966; Rahim/Bonoma 1979).

Kanning (1997, 62) führt mit Bezug auf Glasl (1990) und Kriesberg (1973) an, dass bereits ein Konflikt vorliegt, wenn einer der Parteien diesen Spannungszustand lediglich wahrnimmt, wobei es unerheblich ist, ob diese Wahrnehmung die Realität zutreffend widerspiegelt. Ein „unangenehmer Spannungszustand“ innerhalb einer Person wird zwar als „Konflikt“ bezeichnet, nicht aber als „sozialer Konflikt“. Am „sozialen Konflikt“ sind mindestens zwei Individuen bzw. soziale Gruppen (Organisationen, Staaten usw.) oder Schichten bzw. Klassen beteiligt. In einer gewissen qualitativen Unterscheidung dazu formulieren Vertreter soziologischer Konflikttheorien, ganz besonders Dahrendorf, dass sich „soziale Konflikte“ stets überindividuell, also aus der Struktur sozialer Einheiten ableiten lassen müssten. Demnach ist z.B. ein Streit zwischen Menschen allein aus dem Beweggrund der gegenseitigen Missliebigkeit eben kein „sozialer Konflikt“ (vgl. Hornung 1980, 174). Trotzdem sollten im Hinblick auf die schulische Gewaltprävention vornehmlich interpersonale und intergrupale Konfliktphänomene im Vordergrund stehen.

Auch intrapersonale Konflikte dürfen im Kontext von Schule und Unterricht keinesfalls aus dem Blick geraten. Auf die Bedeutung intrapersonaler Konfliktlösungsprozesse und ihre Interdependenz zu interpersonalen Konfliktkonfigurationen

nen weist Berkel (1984, 130 u. 216) sehr eindrucksvoll hin. Dabei ist ein Konfliktbegriff zu fordern, der subjekt-, interaktions- und strukturzentrierte Konfliktperspektiven ermöglicht und außerdem berücksichtigt, dass Konflikte ganz grundsätzlich auf unvereinbaren Handlungstendenzen (vgl. Deutsch 1976) und einer Unvereinbarkeit divergierenden Verhaltens beruhen (vgl. Neubauer/Gampe/Knapp 1988), aber auch durch verschiedenartige Emotionen, unterschiedliche Denkvorgänge, spezifische (subjektive) Wahrnehmungen und Vorstellungen der beteiligten Schüler oder Schülergruppen bewirkt werden können (vgl. van de Vliert 1997). Hierbei kommt auf der Ebene des „Realisierungshandelns“ vor allem der „Interaktion“ zwischen den Beteiligten, sowohl als pulsierende Quelle des Konflikts selbst wie auch als konstituierendes Merkmal von Konflikten, eine besondere Bedeutung zu (vgl. Werpers 1999, 9; Krause 1996, 121). Die nachfolgende Definition von Glasl ist einmal in Bezug auf die eben festgestellten spezifischen Wesensmerkmale des Konflikthaften, zum anderen im Hinblick auf die Qualität der prinzipiell dem Konflikt innewohnenden Antagonismen und des sich daraus ableitbaren Niveaus von Konfliktlösungserfordernissen so weit gefasst, dass sie die schulische Konfliktrealität und den daraus resultierenden schulischen Präventions- und Interventionsbedarf notwendig hinreichend auszudeuten vermag. Wichtig erscheint dabei die Festlegung, dass ein Konflikt nicht unbedingt von allen am Konflikt beteiligten Parteien, sondern lediglich von mindestens einem Beteiligten wahrgenommen werden muss und dass es sich bei Konflikten um „subjektive“ Ereignisse handeln kann, die sich auf bestimmte Bereiche z.B. des Denkens, Vorstellens, Handelns oder die perzeptive Ebene beziehen können. Außerdem müssen Konflikte keineswegs auf objektiv gegebenen bzw. real vorhandenen Handlungen oder Tatsachen beruhen. Sie können vielmehr auch auf geistigen Konstrukten basieren, die eben keine reale Grundlage haben und z.B. im Rahmen gegenseitiger Schuldzuschreibung der jeweils anderen Konfliktpartei unterstellt werden. Ein sozialer Konflikt ist demnach „eine Interaktion zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei wenigstens ein Akteur Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen mit dem anderen Akteur (anderen Akteuren) in der Art erlebt, daß im Realisieren eine Beeinträchtigung durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren)“ erfolgt (Glasl 1990, 14f.)¹⁵.

Abschließend sollen noch Konflikte von Problemsituationen abgegrenzt werden. „Problemsituationen“ lassen sich von „Konflikten“ durch die jeweils spezifische Form und die Art und Weise des Lösungszugangs bzw. der Lösungserwartung unterscheiden. Ein Kennzeichen von Problemsituationen ist die Ungesicherheit oder die fehlende Konformität bezüglich des Auffindens einer „Lösung“, „während

¹⁵ Neben Glasl charakterisiert noch eine Reihe weiterer Autoren den Konflikt als eine bestimmte Form von Interaktion zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen (vgl. z.B. Tyrell 1976; Heitmeyer 1992, 4; Nollmann 1997, 134).

Konflikte Unsicherheiten oder eine fehlende Übereinstimmung bezüglich der Lösungen selbst beinhalten“ (Werpers 1999, 8/ vgl. auch Wolf 1983; Aebli 1981). Dörner (1979; 1983, 19ff.) kennzeichnet die Problembestandteile als

- einen unerwünschten Anfangszustand,
- einen erwünschten Endzustand,
- eine Barriere, die beim Lösen des Problems überbrückt werden muss.¹⁶

Konflikte hingegen müssen nicht unbedingt einen erwünschten und definierten Endzustand aufweisen. Die Vorstellung von einer adäquaten Lösung ist bei den Konfliktbeteiligten oftmals nur vage oder sogar überhaupt nicht vorhanden (vgl. Werpers 1999, 9). Bezieht man die Ergebnisse auf Schule und Unterricht, so wird deutlich, dass zunächst die Institution Schule selbst im Teilsystem Erziehung als eine reichhaltige Quelle strukturbedingter Konflikte anzusehen ist. Schulen verteilen begehrte Güter wie Bildung und Anerkennung und stellen die Weichen für besonders umworbene Güter wie Arbeit und Geld. „Unangenehme Spannungszustände“, wie sie eben beschrieben wurden, sind so zwischen den Lehrern als vollziehende Beamte der staatlichen Autorität und den Schülern, aber auch zwischen den Schülern oder Schülergruppen aus strukturell bedingten Gründen heraus möglich. Konflikte können aber auch individuell bedingt sein bzw. Bezüge zum Privatleben der Beteiligten aufweisen. Auch intrapersonale Konflikte von Schülern und Lehrern sind wahrscheinlich und vermutlich an der Tagesordnung. Im Grunde sind, bedingt durch die Struktur von Schule einerseits und durch die Vielzahl möglicher Sozialbeziehungen andererseits, in Schulen alle Konfliktkonstellationen vorstellbar.

3.3 Konfliktklassifikationen

Eine weitere Vertiefung in der Auseinandersetzung mit dem „Konfliktphänomen“ soll durch die Darstellung relevanter Konfliktklassifikationen erreicht werden. Obwohl bislang keine allgemein gültige Taxonomie sozialer Konflikte vorliegt, existiert eine Reihe von Systematisierungsansätzen (vgl. Berkel 1984; Glasl 1990; Krysmanski 1971). Sie erweisen sich insofern als hilfreich, da sie den Gegenstand „sozialer Konflikt“ unter je spezifischen Gesichtspunkten und Interessenslagen betrachten und analysieren und so auf einer mehr deskriptiven Ebene eine Vielzahl relevanter Aspekte zum Vorschein bringen, die insbesondere auch im Hinblick auf

¹⁶ Eine weitere Differenzierung der Thematik im Hinblick auf „Problemsituationen“ und „Problemlösungen“ soll in diesem Zusammenhang lediglich angedeutet werden. Deshalb verweise ich auf weiterführende Literatur (vgl. Sembill 1992; Dörner 1979; Johnson-Laird 1980; de Kleer/Brown 1983; Kluwe 1990; Popper 1994).

den Umgang mit Konflikten in Schule und Unterricht bedeutsam erscheint. Kanning (1997, 63ff.) unterscheidet folgendermaßen: Soziale Kategorisierung der Konfliktparteien, Motivation, Organisationsgrad der Konfliktparteien, Formalisierungsgrad, Machtverteilung, Reichweite, Konfliktverhalten und Konfliktintensität. In Anlehnung daran sollen die wichtigsten Aspekte überblickartig vorgetragen werden.

Eine soziale Kategorisierung der Konfliktparteien führt zur klaren Unterteilung in intrapersonale, interpersonale und intergrupale bzw. internationale und globale, also weltweite Konflikte (vgl. Berkel 1984; Deutsch 1973; Rahim 1992; Müller-Fohrbrodt 1999), wobei es in der Realität der Konfliktaustragung durchaus zu Mischformen kommen kann. Geht man von den „Motiven“ konfligierender Parteien aus, wie z. B. dem Wunsch oder dem Interesse, materielle Dinge besitzen (instrumentelle Absicht) oder etwa ein bestimmtes Verhalten bewerten bzw. die „Gerechtigkeit“ wiederherstellen zu wollen (ideelle Absicht) (vgl. Glasl 1990; Tajfel/Turner 1986; Sherif 1966; Tedeschi/Felson 1994), lassen sich Konflikte dieser Art als „Verteilungs-, bzw. Bewertungs- oder Beurteilungskonflikte“ bezeichnen. Auch hier sind Mischformen denkbar. Müller-Fohrbrodt (1999, 26) unterscheidet Konflikte außerdem nach Inhalts- und Beziehungsaspekten.

Weiterhin lassen sich soziale Konflikte unter Fokussierung des Organisations- bzw. Formalisierungsgrads der Konfliktparteien klassifizieren. Im ersten Fall ist entscheidend, bis zu welchem Grad am Konflikt beteiligte Parteien oder Personen z. B. in einer Gruppe organisiert sind (vgl. Glasl 1990; Mack/Snyder 1957). Der Organisationsgrad hat Auswirkungen auf das Konfliktverhalten des Individuums bzw. der gesamten Gruppe. Im zweiten Fall steht das Ausmaß an Formalisierung von Konflikten im Zentrum der Klassifikationsversuche (vgl. Glasl 1990). Bestimmte Konflikte sind hinsichtlich ihres Verlaufs genau geregelt, z. B. Verhandlungen vor einem Gericht, andere kaum, z. B. Raufereien in der Schule. Die Formalisierung von Konflikten ist demzufolge eine Möglichkeit, Ausmaß und Intensität der Konflikte zu begrenzen. Zudem werden Konflikte im Hinblick auf die Machtverteilung zwischen den Konfliktparteien (vgl. Dahrendorf 1958; Krysmanski 1971) klassifiziert. In diesem Zusammenhang werden dann symmetrische von asymmetrischen, vertikale von horizontalen bzw. lateralen Konflikten unterschieden. Ebenso kann danach typisiert werden, wie weit ein Konflikt in bestehende Ordnungsverhältnisse der Konfliktparteien hineinreicht (vgl. Glasl 1990; Rapoport 1974). Einen wichtigen Klassifikationsversuch stellt die Unterscheidung nach „Konfliktverhalten“ und „Konfliktintensität“ dar. Das Konfliktverhalten umfasst sowohl die Befriedigung eigener Interessen als auch die vollständige Befriedigung der Interessen der Gegenpartei (vgl. Thomas 1976; Blake/Mouton 1964; 1970). Rahim (1983) kommt zu einer Typologie von Verhaltensstilen, die von „Dominieren“ (einseitige Berücksichtigung eigener Interessen) über „Vermeiden“

(kein Interesse sowohl an der eigenen wie der anderen Position), „Entgegenkommen“ (Orientierung an den Interessen des Gegenübers), „Kompromiss herbeiführen“ (Berücksichtigung der eigenen sowie der Interessen der anderen Konfliktpartei im mittleren Ausmaß, wobei es weder Verlierer noch Sieger gibt) bis zum „Integrieren“ (gänzliche Verwirklichung aller Konfliktinteressen; „win-win“-Situation) reicht (vgl. van de Vliert/Euwema 1994; Volkema/Bergmann 1989). Ein bestimmtes Konfliktverhalten dominiert in hohem Maße den Verlauf und die Intensität von Konflikten und erweist sich als herausragender Faktor des gesamten Konfliktgeschehens. Als ein ebenfalls zentrales Merkmal von Konflikten kann die Intensität angesehen werden, mit der Auseinandersetzungen stattfinden und Interessen durchgesetzt werden. Die Skala kann kaum merkliche Spannungszustände als auch äußerste Gewaltsamkeit umfassen. Dahrendorf (1972) kategorisiert Konflikte nach unterschiedlicher Gewaltsamkeit. Wössner (1974) unterscheidet verbale Konflikte, Aktionen ohne Gewalt und Aktionen, bei welchen Gewalt angewandt wird. Rüttinger (1977) grenzt „latente“ von „offenen“ Konflikten ab. Glasl (1990) entwirft ein Phasenmodell der Eskalation und beschreibt darin die einzelnen Stufen der Eskalation, die von Kooperation bis zur Anwendung von Aggression und Gewalt reichen. Hierbei wird auch deutlich, dass viele Konflikte oft ungewollt innerhalb der Konfliktinteraktion eskalieren, wenn es nicht gelingt, sie bewusst zu kontrollieren und zu steuern.

Schülerkonflikte lassen sich aus der Sicht der Schule (insbesondere der Lehrer) vorwiegend nach sozialen Gesichtspunkten (intrapersonale, interpersonale, intergruppal Konflikte) sowie deren „Gewaltsamkeit“ (verbale Konflikte bzw. Aktionen ohne Gewalt und Aktionen, bei welchen Gewalt angewendet wird) klassifizieren. Dies liegt vor allem daran, dass Konflikte meist in latenten Zuständen vorhanden sind und als solche erst erkannt werden, wenn sie manifest werden und somit identifiziert werden können.

In Schulen sind alle Arten von Konflikten (Verteilungs-, Bewertungs-, Beurteilungskonflikte) denkbar. Konflikte unter Schülern wie auch die Bearbeitung dieser Konflikte in der Schule weisen in der Regel einen niedrigen Organisations- bzw. Formalisierungsgrad auf. Dies scheint insofern überaus bedeutsam, weil gerade die Formalisierung von Konflikten einen aussichtsreichen Weg darstellt, Ausmaß und Intensität von Konflikten wirksam zu begrenzen. Außerdem könnte dadurch die Gefahr eigendynamischer und negativer Effekte und so die Eskalation von Konflikten vermieden werden. Konflikte könnten im Rahmen von Schule und Unterricht auf verschiedenen Ebenen stärker formalisiert werden. Besonders die Klassenebene scheint dafür prädestiniert. Eine von allen Schülern der Klasse erarbeitete und akzeptierte Systematik der Konfliktregelung wäre dazu allerdings eine notwendige Voraussetzung. Die Formalisierung von Konflikten wird als wirksame und präventive Möglichkeit der Konfliktbegrenzung in Schule und Unterricht bislang offenbar

kaum ausreichend genutzt. So dürfte das einseitige Berücksichtigen eigener Interessen bzw. mangelndes Interesse, sowohl an der eigenen Position wie an anderen Positionen, wohl die hauptsächliche Verhaltensstrategie von Schülern bei Konflikten bleiben. Ein derartiges Schülerverhalten wäre in Anlehnung an die Typologie von Verhaltensstilen nach Rahim (1983) eher den Bereichen „Dominieren“ bzw. „Vermeiden“ zuzuordnen. Diese Verhaltensstrategien zählen aber gerade zu den „eskalierenden Strategien“ (vgl. Werpers 1999, 25).

3.4 Funktionen des Konflikts

Konflikte gehören zur alltäglichen sozialen Realität menschlicher Existenz. Die US-amerikanische Soziologie des 19. Jahrhunderts betrachtete den Konflikt gar als eine Grundform menschlicher Interaktion (vgl. Coser 1992, 19). Die Entstehung von Konflikten wird im Wesentlichen den Individuen selbst, ihren spezifischen Formen der Interaktion und deren sozialen Strukturen zugeschrieben (vgl. Horn 1988, 33ff., 105ff.; Dahrendorf 1967, 267f.; Berkel 1984). Die Konflikte an sich sind nicht die Auslöser und Ursachen für soziale Auseinandersetzungen, sieht man einmal von der Tatsache ab, dass destruktiv verlaufende Konflikte und ihr in der Regel meist negativer Ausgang Anlass für Folgekonflikte sein können. Dennoch werden Konflikte sehr oft negativ apostrophiert; zum einen aus theoretischen Erwägungen heraus – also vor allem von „Konsens-Theoretikern“, die in Konflikten eine Störung des Gleichgewichts bzw. der Stabilität gesellschaftlicher Strukturen annehmen, die schnell überwunden werden müsste (vgl. Hornung 1980, 175) – und zum anderen in der alltäglichen Praxis, weil Konflikte eben sehr oft in heftigen Auseinandersetzungen, Aggressionen und Gewalt enden. In diesem Zusammenhang ist es nachvollziehbar, wenn hierbei die spezifischen menschlichen Verhaltensweisen von vollständiger Konfliktvermeidung über diverse Formen von Konfliktabwehr bis hin zum Konformismus reichen. Im Gegensatz dazu betonen die soziologischen Konflikttheorien in weitgehender Übereinstimmung das integrierende Moment von Konflikten und verweisen auf den nützlichen sozialen und persönlichen Wert, der durch Konflikte erzeugt wird. Simmel (1955) hebt die funktionale Bedeutung der Konfliktaustragung für verschiedene Aspekte der Vergesellschaftung von Menschen hervor. Coser (1992) thematisiert vor allem die Bedeutung der gruppenfestigenden Funktionen von Konflikten¹⁷ und für Dahrendorf (1972) sind Konflikte eine nützliche soziale Grundtatsache, Motor des sozialen Wandels und notwendiger Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft. Deutsch (1976, 17) fasst die positiven Funktionen des Konflikts zusammen. Der Konflikt ist

¹⁷ Luhmann (1984, 532) kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Demgemäß sei Gegnerschaft ein Integrationsfaktor ersten Ranges und Konflikte erzeugten hohe interne Bindungswirkungen.

demnach ein Medium für den Aufweis von Problemen und für das Finden von Lösungen; er verhindert Stagnation und regt Interesse und Neugierde an und ist oft Wurzel für persönliche sowie gesellschaftliche Veränderungen; er kann zur Selbsterkenntnis der eigenen Persönlichkeit beitragen, indem er dazu zwingt, Überlegungen und Handlungen zu prüfen und zu bewerten.

Schließlich grenzt der Konflikt Gruppen voneinander ab, was u. U. zur Festigung der eigenen Identität und zur Festigung der Gruppe führen kann.

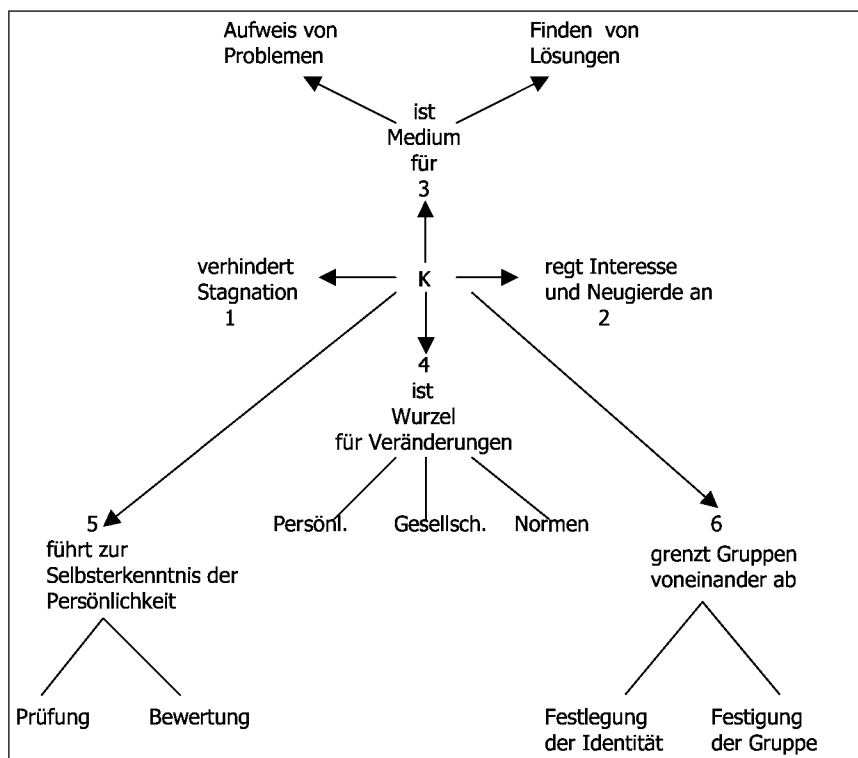


Abb. 5: Positive Funktionen des Konflikts
(Deutsch 1976, 17).

Besonders prägnant fasst der Soziologe Lewis A. Coser (1956, 154ff.) die Funktionen von Konflikten zusammen: „Der Konflikt, der auf eine Lösung der Spannung zwischen den Gegnern abzielt, hat für die Beziehung in lose strukturierten Gruppen und in offenen Gesellschaften möglicherweise eine stabilisierende und integrierende Funktion. Soziale Systeme, die eine unmittelbare und direkte Äußerung ge-

statten, können ihre Strukturen dadurch wieder in Ordnung bringen, dass sie die Ursachen der Unzufriedenheit ausschalten. Die vielfältigen Konflikte, die sie erfahren, können dazu beitragen, Trennendes abzubauen und die Einheit wieder herzustellen. Diese Systeme machen von einem wichtigen stabilisierenden Mechanismus Gebrauch, indem sie den Konflikt tolerieren und institutionalisieren.

Der Konflikt innerhalb einer Gruppe trägt außerdem häufig dazu bei, bestehende Normen neu zu beleben; er kann auch zur Entstehung neuer Normen verhelfen. So gesehen ist der soziale Konflikt ein Mechanismus zur Anpassung der Normen an entsprechende neue Bedingungen. Eine flexible Gesellschaft profitiert vom Konflikt, weil dieser dazu führt, Normen zu schaffen, zu modifizieren und damit zum Weiterleben dieser Gesellschaft unter veränderten Bedingungen beizutragen. Starre Systeme haben kaum einen Mechanismus zur Anpassung von Normen: sie unterdrücken den Konflikt, ersticken ein nützliches Warnsignal und erhöhen dadurch die Gefahr eines katastrophalen Zusammenbruchs. Innere Konflikte können auch dazu dienen, das relative Ausmaß gegensätzlicher Interessen innerhalb der Struktur zu ermitteln. Auf diese Weise bilden sie einen Mechanismus zur Aufrechterhaltung oder zur beständigen Regulierung des Kräfteverhältnisses. Da der Ausbruch eines Konflikts eine vorher bestehende Übereinstimmung auflöst, kann er ein neues Gleichgewicht etablieren, wenn der jeweilige Kräftestand der Gegner durch den Konflikt ermittelt worden ist. Die Beziehung kann dann auf dieser neuen Basis weitergeführt werden.“ (Coser 1956, 154ff.) Auf eine übergeordnete positive Funktion von Konflikten verweist der Soziologe Dahrendorf. Er betont in seiner liberal-pluralistischen Konflikttheorie¹⁸ die Notwendigkeit und Bedeutung sozialer Konflikte für freiheitlich-demokratische, pluralistische politische Systeme (vgl. Dahrendorf 1961; 1972). Im Gegensatz zu totalitären Systemen, die soziale Konflikte weitgehend unterdrücken, sei gerade die kritische Auseinandersetzung und die zielgerichtete und systematisierte Regelung von sozialen Konflikten kennzeichnend für ein auf dem Strukturprinzip der Freiheit aufgebautes demokratisches politisches System (vgl. Buck 1976, 33; Dahrendorf 1972, 42f.). Da Konflikte sich als notwendige Bestandteile gesellschaftlichen Zusammenlebens bzw. als allgemeines Strukturmerkmal zwischenmenschlicher Beziehungen und damit als notwendiger Motor gesellschaftlichen Wandels erweisen, kommt es darauf an, dass sie von allen Beteiligten als berechtigt, notwendig und sinnvoll anerkannt und in geeigneter Weise, also ohne Anwendung von Gewalt bzw. Verursachung von Schäden, ausgetragen werden.

¹⁸ Dahrendorf gilt neben Lewis A. Coser als Hauptvertreter der soziologischen Konflikttheorie. Dahrendorfs konflikttheoretischer Ansatz wurde in mannigfaltiger Weise kritisiert (vgl. Ephron 1960; Schelsky 1961; Buchholz 1968; Seibel 1970; Euler 1973; Bühl 1976). Einen kritisch wertenden und zusammenfassenden Überblick über Dahrendorfs Konflikttheorie und daraus abzuleitende Konsequenzen im Hinblick auf die Konfliktforschung und -bewältigung in Organisationen gibt Berkel (1984, 210ff.).

Die theoretische Fundierung zeigt, dass Konflikte eine Vielzahl von bedeutsamen Funktionen für die Individuen selbst, aber auch im Rahmen einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft haben. Es sollte daher eine originäre und vordringliche Aufgabe der Schule sein, bei der nachwachsenden Generation durch Bewusstmachung eben dieser positiven Funktionen nicht nur auf einer Metaebene eine positive Grundeinstellung gegenüber Konflikten anzubahnen, sondern den systematischen Aufbau einer Konfliktlösungskompetenz im Kontext sozialer Beziehungen schrittweise zu befördern.

3.5 Konfliktlösungen

Folgt man der eben dargelegten Argumentation, rücken damit die Formen der Austragung von Konflikten bzw. die Formen der Konfliktlösung oder der Konfliktregelung in den Mittelpunkt des Interesses. Dahrendorf (1972, 41) fordert konsequenterweise dann auch die „Konfliktregelung“ als angemessene Einstellung gegenüber sozialen Konflikten (vgl. auch Deutsch 1976).

3.5.1 Begriffsbestimmung

Aussagen über Form, Qualität und Sinnhaftigkeit von Konfliktlösungen sind grundsätzlich abhängig von den zugrunde liegenden theoretischen Annahmen über die Ursachen und Auslöser von Konflikten ebenso wie von den jeweiligen theoretischen Annahmen und Vorstellungen, die im Hinblick auf die Wesensmerkmale des Konflikthaften getroffen werden. Wird z.B. angenommen, dass sich Konflikte aufgrund von „Frustrationen“ ereignen, so liegt die Konfliktlösung in der vollständigen Beseitigung der Frustrationsquelle. Diese Argumentation kann aber beispielsweise aus Sicht der Psychoanalyse oder der Lerntheorie kaum überzeugen. Es ist deshalb nötig den Begriff „Konfliktlösung“ kurz zu charakterisieren. Der Begriff „Konfliktlösung“ wird im konflikttheoretischen Kontext eher vermieden. Dahrendorf (1972, 41ff.) geht davon aus, dass Konflikte weder in totalitären noch in demokratischen politischen Systemen gelöst werden können. Vielmehr komme es darauf an, die Austragungsform zu regeln. Er spricht deshalb vornehmlich von „Konfliktregelung“. Dabei verschwinden die Konflikte nicht, können aber hinsichtlich des ihnen innewohnenden Gewaltpotentials entschärft werden, so dass sie sich in Formen vollziehen, die mit einer kontinuierlich sich wandelnden Sozialstruktur in Einklang gebracht werden können (vgl. dazu auch Asouzu 1984, 102f.). Berkel (1984, 348ff.) kritisiert, dass der Begriff „Konfliktlösung“ auf etwas Endgültiges, nicht Revidierbares verweist. In der Realität des Konflikthandelns besteht

aber ein vielgestaltiges Geflecht konfligierender Elemente. Konflikte lösen sich nicht einfach auf, sondern werden in einem anderen Zustand virulent und bestehen so möglicherweise weiter. Er verwendet deshalb den Begriff „Konfliktbewältigung“. Glasl (1990, 19f.) fasst unter dem allgemeinen Überbegriff „Konfliktbehandlung“ verschiedene Begrifflichkeiten zusammen, z. B. Konfliktmanagement, -kontrolle, -beherrschung, -regelung, -regulierung, -überbrückung, -kanalisierung, -reduktion, -unterdrückung, -vermeidung, -substitution, -ersatz und -verschiebung.

In Bezug auf schulische Kontexte, insbesondere auf schulische und unterrichtliche Interventions- und Präventionsmaßnahmen, werden von verschiedenen Autoren ebenfalls unterschiedliche Begriffe verwandt wie Konfliktlösung, Konfliktbearbeitung, Konfliktregelung, Konfliktbewältigung oder Konfliktklärung (vgl. z.B. Walker 1995; Schiekofer 1992; Becker/Dietrich/Kaier 1976; Böttger 1996; Braun/Hünicke 1995; Gudjons 1997; Jasper 1997; Müller-Fohrbrodt 1999; Deutsch 1976; Berkel 1997).

Im Hinblick auf die schulische Umsetzung des von mir entwickelten Interventionsprogramms in konkreten pädagogischen Handlungssituationen, die ich im Sinne von Maria Montessori als „gestaltete Umwelt“ verstehe und in denen Konfliktlösungen durch Erprobung und Einübung von Konfliktlösungsstrategien anhand von geeigneten Rollenspielen in einer Klasse angestrebt, eingeübt und erprobt werden, spreche ich von „Konfliktlösungen“ und demzufolge auch von „Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Konfliktlösungsstrategien“.

Konfliktlösungen können sich auf manifeste (objektiv vorfindbare) und latente (nicht sichtbare, aber schwelende) Konflikte gleichermaßen beziehen. Konflikte gelten dann als gelöst, wenn – nach der angeführten Begriffsdefinition von Glasl (1990, 14f.) – die in der Interaktion zwischen „Aktoren“ vorhandenen Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen, die von mindestens einer Konfliktpartei als Beeinträchtigung eigener Realisierungsmöglichkeiten erlebt werden, beendet oder ausgeräumt wurden. Als „Konfliktlösung“ wird von zahlreichen Autoren zudem nicht nur das für alle Seiten positive „Ergebnis“ eines Konflikts bezeichnet, sondern man versteht darunter auch die „Interaktion“ der Konfliktparteien, mit der sie die Konfliktlösung herbeiführen. Gemeint ist also das konkrete Konfliktlösungsverhalten; ein interaktiver Prozess, mittels dessen die Konfliktbeziehung gelöst wird. Dies kann durch die Interaktion zwischen den Konfliktparteien selbst oder durch Außenstehende erreicht werden. Es können aber auch strukturell bedingte Umstände eintreten, die den Konflikt „lösen“, z.B. weil eine der Konfliktparteien aus dem Konfliktgeschehen ausscheidet oder weil zentrale Konfliktursachen wegfallen bzw. nicht mehr gegeben oder die Streitgegenstände für die Beteiligten nicht mehr erreichbar sind (vgl. Schneider 1995). In der Literatur wurde vielfach der Versuch unternommen, die vielgestaltigen Formen des Konfliktlösungsverhaltens bzw. der Konfliktlösungen

zu kategorisieren (vgl. z.B. Gordon 1977b, 154ff.; Aron 1963, 183ff.; Schwarz 1991, 141ff.; Ury et al. 1991, 27ff.; Ohe v.d. 1988, 221; Verres/Sobez 1980, 148ff.; Dencik 1979, 261f.).

In Anlehnung an Gordon (1977b), der zwischen Sieg bzw. Niederlage und niederlagsloser Methode unterscheidet, lassen sich die verschiedenen Konfliktlösungsformen folgendermaßen klassifizieren (vgl. Schneider 1995, 118ff.):

- Dominante und subordinative Konfliktlösungen (vgl. Aron 1963, 183ff.; Schwarz 1991, 141; Ury et al. 1991, 21).
In diesen Fällen gibt es Sieger und Verlierer am Ende eines Konflikts.
- Konsensuale Konfliktlösungen (vgl. Schwarz 1991, 141; Ury et al. 1991, 20; Aron 1963, 195ff.).
Bei diesen Auseinandersetzungen konnte eine Einigung erzielt werden. Es gibt weder Sieger noch Verlierer.
- Keine Lösungen; Lösungsversuche durch Hinzuziehung bzw. Intervention von Dritten (vgl. Schwarz 1991, 141; Ury et al. 1991, 21).
Im Konfliktlösungsprozess konnte keine Lösung erzielt werden. Man ist sich jedoch einig, den „Schiedsspruch“ einer von allen Beteiligten anerkannten und in der Regel unabhängigen, auch übergeordneten Person oder eines Personengremiums zu akzeptieren.¹⁹

Nachfolgend sollen nun die unterschiedlichen Konfliktlösungsformen zunächst vorgestellt und dann daraufhin diskutiert werden, inwieweit sie sich mit Blick auf eine „gute“ und von allen Beteiligten akzeptierte Konfliktlösung als Erfolg versprechend, tragfähig bzw. tauglich erweisen.²⁰

¹⁹ Diese Möglichkeiten der Konfliktlösung sind in demokratischen Systemen überaus bedeutsam und beruhen nicht selten auf übergeordneter (staatlicher/institutioneller) Macht und Gewalt. Konfliktlösungen dieser Art lassen sich recht gut hinsichtlich ihres Formalisierungsgrades systematisieren. Dazu zählen Gerichtsentscheide und Entscheide von Schlichtern, etwa bei Tarifaueinandersetzungen, ebenso wie Entscheidungen von Lehrern, die kraft ihrer natürlichen oder institutionell bedingten Autorität bewirkt werden. In der Schule wären zu diesem Zweck außerdem Schülerparlamente oder eine Streitschlichtung durch entsprechend ausgebildete Schüler denkbar und sinnvoll.

²⁰ Neubauer et al. (1988, 22f.) verweisen noch auf eine andere Möglichkeit der Konfliktlösung, die eher mit dem Begriff „Konfliktverdrängung“ bzw. mit intuitiver Konfliktbewältigung zu bezeichnen wäre. Neubauer beschreibt dabei eine Vielzahl von Verhaltensformen, die je nach „individueller Lerngeschichte“ ohne weitere Überlegung verwendet wird und sich für das jeweilige Individuum bisher als brauchbar erwiesen hat, wie z.B. einen Ärger wegtrinken; aggressives Vorgehen gegen andere Personen usw. Ziel unterrichtlicher Aktivitäten bzw. Interventionen muss es sein, gerade diese Formen „irrationaler Konfliktlösung“ durch gezielte Interventionsmaßnahmen, nämlich durch konsensuale bzw. konstruktive Konfliktlösungsstrategien und –formen zu ersetzen.

3.5.2 Dominant-subordinative Konfliktlösungen

„Dominant-subordinativ sind Konfliktlösungen insbesondere dann, wenn Macht und/oder Gewalt in ihnen zur Anwendung kommen“ (Schneider 1995, 118). „Macht“ wird in Anlehnung an Max Weber (1964) als die Chance einer Person, Gruppe oder Institution verstanden, die eigenen Interessen gegen die Interessen anderer Personen, Gruppen oder Institutionen, selbst gegen deren Widerstand, durchzusetzen (vgl. auch Hondrich 1973). Macht bezieht sich damit im Wesentlichen auf die Einflussmöglichkeit gegenüber dem Verhalten anderer (vgl. König 1968, 119; Ury et al. 1991, 24). Macht bezeichnet also ein Verhältnis zwischen bestimmten Parteien in je konkreten Situationen. Demgegenüber unterscheidet sich der Begriff „Herrschaft“ gerade darin, dass er sich auf „institutionalisierte Machtausübung“ bezieht, also die Gesellschaft in „Herrschende“ und „Beherrschte“ unterteilt (vgl. König 1968, 119) und damit auf ein „relativ dauerhaftes, institutionalisiertes Subordinationsverhältnis“ hinzielt.²¹

Schneider (1995, 122) typisiert nach der Art und Weise, in der „Macht“ in dominant-subordinativen Konfliktlösungen repräsentiert wird. Er unterscheidet dabei drei Erscheinungsformen, die wie folgt gekennzeichnet sind:

- *dominant*
Hier handelt es sich um die eindeutigste Form von Machtausübung, bei der eine Konfliktpartei ohne Wirkungsmöglichkeit der anderen Partei die eigenen Interessen durchsetzt.
- *dominant-subordinativ*
Zwei oder mehrere Konfliktparteien versuchen den Konflikt für sich zu entscheiden. Einer Partei gelingt es, den Konflikt zu dominieren. Andere Konfliktbeteiligte müssen sich unterordnen. Im Zentrum des Konfliktgeschehens steht der „Machtkampf“.
- *subordinativ*
In diesem Fall „unterwirft“ sich eine Konfliktpartei der anderen oder entzieht sich ihr, weil angesichts der Dominanz der Gegenpartei keine Aussicht besteht, sich im Konflikt adäquat durchzusetzen.

Um eine abschließende Bewertung dominant-subordinativer Konfliktlösungen hinsichtlich ihrer Akzeptanz bei den Konfliktbeteiligten und somit der Tauglichkeit und Tragfähigkeit dieser Lösungen vornehmen zu können, sollen noch die Bedeu-

²¹ Es wird hier nur auf die verschiedenen „Machtkonzeptionen“, z.B. biologische, psychoanalytische Ansätze oder sozialpsychologische bzw. soziologische Machttheorien, verwiesen. Eine Vertiefung wird in diesem Rahmen nicht angestrebt.

tung und die Funktion der Gewalt²² bei Konfliktlösungen dieser Art umrissen werden²³.

Dies ist insbesondere auch deshalb nötig, weil Macht und Gewalt nicht als voneinander getrennte Phänomene zu betrachten sind, wie dies die eingangs dargelegte Definition dominant-subordinativer Konfliktlösungen von Schneider (1995, 118) suggeriert. Stattdessen gelten Macht und Herrschaft „als Voraussetzung für die Ausübung von Gewalt, für personale ebenso wie für strukturelle“ (Theunert 1996, 62).

Hinter Gewalthandlungen können vielfältige Motive stehen (vgl. Schubarth/Ackermann 1998, 29) und Gewalt wird gegebenenfalls von allen am Konfliktgeschehen beteiligten Parteien eingesetzt. Für die in irgendeiner Weise *schwächere* Konfliktpartei²⁴ kann der Einsatz von Gewalt mehrere Funktionen erfüllen. Neben der Gewaltanwendung als „Drohung“, mit dem Ziel, den mächtigeren Gewaltakteur von weiterer Gewaltanwendung abzuhalten (vgl. Glasl 1990, 257ff.), bzw. der Gewaltanwendung als Vergeltung dient Gewalt vornehmlich dazu, den Schutz und die Unversehrtheit von Leib und Leben sicherzustellen. In extremen Fällen kann damit das verbürgte Recht auf „Notwehr“ berührt werden. Einen Akt der Verzweiflung mit der Funktion eines „Hilferufs“ stellt der Einsatz von Gewalt dann dar, wenn Gewalt angewandt wird, obwohl keinerlei Aussicht darauf besteht, den Gegner in irgendeiner Weise zu schädigen. In diesen besonderen Fällen soll die Ernsthaftigkeit und Legitimität eines Begehrens oder Sachverhalts von der unterlegenen Konfliktpartei demonstriert und dokumentiert werden (vgl. Deutsch 1976, 107). Als Gemeinsamkeit bleibt festzuhalten, dass eine offensichtlich unterlegene Konfliktpartei Gewalt in der Regel nur deshalb anwendet, weil keine andere, für sie adäquatere Konfliktlösungsmöglichkeit in Aussicht steht, d.h. eine Konfliktlösungsmöglichkeit, die die Befriedigung ihrer Bedürfnisse, Normen und Werte weitgehend berücksichtigt und ermöglicht. Die Funktion der Gewaltanwendung für die im konkreten Konfliktgeschehen *mächtigere* Partei besteht vornehmlich darin, das Konflikthandeln so zu beeinflussen, dass sie den Konflikt für sich, unter Durchsetzung der eigenen Ziele, Bedürfnisse, Normen und Werte, entscheiden

²² Der Gewaltbegriff und die verschiedenen Formen von Gewalt wurden bereits hinreichend dargelegt. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich exemplarisch auf instrumentelle Gewalt in der Art, wie sie etwa von Bornwasser (1998, 48f.) näher definiert wurde (vgl. S. 17, 20).

²³ Bewusst ausgeklammert bleiben sollen bei dieser Betrachtungsweise spezifische Formen von Gewaltanwendung – wie z.B. die „Drohung“ (vgl. Glasl 1990, 257ff.; Kiener 1983), die durch Krankheit oder menschliche Destruktivität bewirkte Gewaltanwendung (vgl. Fromm 1977) – sowie die vielfältigen Variablen, die auf Konfliktverläufe einwirken (vgl. Deutsch 1976, 12ff., 174ff.). Der Argumentationsverlauf soll in dieser Arbeit nicht überfrachtet werden.

²⁴ Wie bereits dargelegt, zeigt Theunert (1996) auf, dass gerade durch das Vorhandensein von „Schädigungen“ auf die Existenz von Gewalt in irgendeiner Form und damit auf die Existenz einer Ungleichverteilung von Macht bzw. Herrschaft in zwischenmenschlichen Beziehungen bzw. in gesellschaftlichen Strukturen rückgeschlossen werden kann.

kann. So formuliert Nollmann in diesem Zusammenhang ganz treffend, Gewalt sei eine Art von Konflikt handeln, das „von wechselseitiger Wahrnehmung, physischer Erreichbarkeit der Handelnden sowie einer gewissen ‚Naturwüchsigkeit‘ einfacher Interaktionen profitiert. Sie fungiert als Fortsetzung der Konfliktkommunikation mit anderen Mitteln. Sie versucht, den Konflikt zu asymmetrieren, um ihn zu entscheiden. Gewalthandeln ist eine (wenn auch heute unerwünschte und kostenreiche) Möglichkeit der Entscheidung und Lösung von Konflikten (Nollmann 1997, 134)“.²⁵ Neubauer/Gampe/Knapp (1988, 23) werden diesbezüglich noch deutlicher, indem sie den Einsatz von Gewalt „zur Durchsetzung eigener Interessen“ geradezu als „typische Form für Konfliktregelung“ überhaupt ansehen.²⁶ Auch für Klima (1988, 411) haben im Konfliktgeschehen – gewissermaßen als Kennzeichen des Konflikts – „Macht und Einflussmittel“ und somit vor allem auch Gewalt die Funktion, den Konflikt zur Durchsetzung der eigenen Ziele und Interessen zu entscheiden bzw. eine Niederlage zu verhindern.²⁷ Für die überlegenere, mächtigere Konfliktpartei erweist sich „Gewalt“ folglich als das entscheidende Macht- und Einflussmittel, um die eigenen Interessen, Zielsetzungen, Werte und Normen, ob nun unbewusst oder bewusst, ungewollt oder gewollt, gegenüber der schwächeren Konfliktpartei durchzusetzen, den „Sieg“ herbeizuführen, die „Niederlage“ der Gegenpartei zu besiegeln und den Konflikt für sich zu entscheiden. „Gewalt“ erscheint somit als vermeintlich erfolgreiches und wirksames Mittel einer „Konfliktlösung“.

Die vorangegangene Diskussion bringt noch eine weitere und im Hinblick auf die Tragfähigkeit von Konflikten wichtige Funktion der „Gewalt“ bei der Konfliktlösung zum Vorschein. Der Einsatz von Gewalt markiert in der Regel nicht nur einen entscheidenden Einschnitt im Konfliktverlauf – im Grunde wird von diesem Punkt an zumindest von der schwächeren Konfliktpartei keine für sie befriedigende konstruktive Konfliktlösung mehr erwartet –, sondern es wird ab diesem Zeitpunkt im Konflikt vehement die Entscheidung gesucht²⁸. Der Einsatz von Gewalt bewirkt

²⁵ Nollmann zeigt interessanterweise den Zusammenhang zwischen Interaktion und Gewalt auf. Für ihn ist Gewalt eine Form der Interaktion, die dann einsetzt, wenn die Möglichkeiten sprachlicher Kommunikation ausgeschöpft sind, also eine gütliche Konfliktlösung durch „Worte“ nicht mehr möglich scheint. Glasl (1990, 231ff.) beschreibt in Stufe drei seines Eskalationsmodells „Taten statt Worte“ diesen Übergang von der sprachlichen Interaktion durch „Worte“ zur Interaktion in Form von „Gewalthandlungen“ sehr eindrucksvoll.

²⁶ Neubauer und Kollegen (1988, 23) sehen dabei vor allem den Zusammenhang zwischen der Macht des Stärkeren und der Neigung zu gewaltsamen Konfliktregelungen. So nehmen sie eine gewaltsame Konfliktlösung dann als wahrscheinlich an, wenn eine „Macht-Ungleichheit“ gegeben ist. Dieser Ansatz ist durchaus nachvollziehbar. Es ist kaum anzunehmen, dass der schwächere Konfliktpartner eine gewalttätige Konfliktlösung präferiert, wohl wissend, dass dies die eigene Niederlage bedeuten könnte.

²⁷ Klima betont dabei diese Merkmale als Wesensmerkmale des „Konflikts“ überhaupt, im Gegensatz zur „Konkurrenz“ (vgl. auch Deutsch 1976, 18).

²⁸ Vgl. Glasl 1990, 278. In Glasls Phasenmodell der Eskalation wird der gezielte und kalkulierte Einsatz von Gewalt vor allem auf der Stufe neun (gemeinsam in den Abgrund) angesiedelt.

zudem eine erhebliche qualitative Veränderung des Konfliktgeschehens, nämlich die Transformation des Konflikts vom Latenz- zum Performanzkonflikt²⁹, wobei besonders der Gewalt die Funktion des „Auslösers“³⁰ zukommt. Dieser Zeitpunkt (Eskalationspunkt) ist insofern bedeutsam, weil es von da ab kaum mehr möglich scheint, den Konflikt in friedliche, konstruktive und kooperative Bahnen zu lenken (Glasl 1990, 278; Berkel 1984, 354). Dadurch wird letztlich eine einvernehmliche Konfliktlösung erschwert bzw. unmöglich. Konfliktlösungen, die durch den Einsatz von Macht und Gewalt zustande kommen, werden in der Literatur deshalb auch überwiegend negativ bewertet (vgl. Brühlmeier 1996; Verres/Sobez 1980, 189; Neubauer et al. 1988, 23; Deutsch 1976, 189; Kempf 1981, 67f.; Gordon 1977b, 187ff.). Dominant-subordinative Konfliktlösungen bewegen sich ständig im Rahmen eines mehr oder minder großen unangenehmen Spannungszustandes, wobei – bezugnehmend auf die Begriffsdefinition von Glasl (1990, 14f.) – Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen und Beeinträchtigungen von Realisierungschancen bei mindestens einem am Konfliktgeschehen beteiligten „Aktor“ während des gesamten Konfliktlösungsprozesses bestehen bleiben.

Laut Berkel (1984, 347) liegt eine „Konfliktlösung“ hingegen nur dann vor, wenn der Spannungszustand zwischen den Konfliktparteien den Wert „0“ erreicht hat³¹. Im Hinblick auf die zugrunde gelegte Begriffsdefinition von Glasl ist zu folgern, dass durch den Lösungsprozess Unvereinbarkeiten vereinbar und eine Beeinträchtigung von Realisierungschancen der am Konfliktgeschehen beteiligten „Aktoren“ vollständig ausgeräumt werden sollten. Dies ist bei den auf der Basis von Macht und Gewalt erreichten Konfliktlösungen keineswegs der Fall, weswegen ich Konfliktlösungen dieser Art als „unecht“ bzw. „unvollständig“ bezeichnen

²⁹ Konflikte durchlaufen Phasen, in denen sie sich, obwohl vorhanden, nicht oder nicht mehr in konkreten, in der Regel sichtbaren, offenkundigen Handlungen manifestieren (Latenzphasen) (vgl. Dahrendorf 1967, 273). Als das entscheidende Merkmal des Übergangs eines Konflikts aus der Latenz- in die Performanzphase sieht Dahrendorf (1972, 23) dessen Manifestation im Handeln von Personen an. Schneider (1995, 91) verweist darauf, dass dieser Zeitpunkt aus verschiedenen Gründen heraus empirisch nicht genau erfasst werden kann. In unserem Fall, beim Einsatz von Gewalt, die häufig von heftigen Aggressionen aller Art begleitet wird, kann dieser Zeitpunkt doch relativ genau festgestellt werden.

Als Performanzkonflikt bezeichnet Schneider (1995, 98) bezugnehmend auf Grunwald (1982, 55) und in Bezug auf reale soziale Phänomene jede soziale Situation oder jeden sozialen Prozess, „in dem zwei oder mehrere soziale Einheiten wenigstens durch eine Form antagonistischer Interaktion verbunden sind“.

³⁰ Als Auslöser versteht Schneider (1995, 98) „das aktuelle Zusammentreffen bestimmter struktureller Gegebenheiten sowie individueller Dispositionen mit situativen Momenten, das zur Ausprägung eines konkreten Konflikts führt“.

³¹ Wenn auch in der realen Konfliktauseinandersetzung das von Berkel (1984, 347) in Bezug auf Konfliktlösungen formulierte anspruchsvolle Ziel der vollständigen Aufhebung eines Spannungszustandes kaum erreicht werden kann, sollte dieses doch möglichst intendiert werden.

würde. In der Literatur ist tendenziell eben diese Auffassung vorherrschend. Konfliktlösungen dieser Art werden auch deshalb als „unvollständig“ bezeichnet, weil sie die strukturellen bzw. personenzentrierten Ursachen und Voraussetzungen, die den Konflikt bewirkt haben, nicht beseitigen oder verändern, sodass langfristige und dauerhafte Lösungen nicht erlangt, meist nicht einmal in Aussicht gestellt werden. Damit bleiben die Beweggründe der unterlegenen Partei hinsichtlich ihrer Zielsetzung, weil unberücksichtigt und ungelöst, in Kraft und nach Beendigung der Konflikthandlungen wird die unterlegene Partei neuerlich den Versuch unternehmen, die eigenen Zielsetzungen zu erreichen (vgl. Schwarz 1991, 148; Neubauer et al. 1988, 15), um damit die Beeinträchtigung der eigenen Realisierungschancen zu überwinden. Des Weiteren sind die negativen physischen und psychischen Folgewirkungen zu bedenken, welche die im Konfliktgeschehen unterlegene Person oder Personengruppe hinnehmen müssen.

Die Durchsetzung eigener Interessen durch Macht und Gewalt bewirkt Demütigung, Angst und Frustration bei den Unterlegenen, lähmt Kooperations- und Kompromissbereitschaft, destabilisiert soziale Beziehungen und erzeugt demzufolge zusätzliche Konfliktherde (vgl. Neubauer et al. 1988, 23; Ury et al. 1991, 30). Der Einsatz überlegener, instrumenteller psychischer oder physischer Gewalt offenbart die Ohnmacht der schwächeren Partei und bewirkt u.U. Gegenreaktionen, wie z.B. massive unkontrollierte Aggression und Gegengewalt.

Dadurch wird die Qualität des Konfliktgeschehens nachhaltig, und oft dramatisch schnell, negativ verändert, wobei dem Gewalteinsatz in der Regel die Funktion des Auslösers für die Eskalation des Konfliktverlaufs zukommt. Ab einem bestimmten Punkt (Eskalationspunkt) scheint eine friedliche, konstruktive Konfliktlösung nicht mehr möglich. Der Gewaltakteur gibt durch den Einsatz von Gewalt zu erkennen, dass er bereit ist, ohne Rücksicht auf die Gegenpartei für sich eine adäquate Entscheidung im Konflikt herbeizuführen.

Resümierend lässt sich feststellen, dass auf der Basis von Macht und Gewalt herbeigeführte Konfliktlösungen die Konfliktursachen nicht beseitigen, konstruktive und langandauernde Lösungen verhindern, möglicherweise den Konflikt sogar verschärfen, neu konstituieren oder verlagern und in der unterlegenen Partei u.U. Ohnmacht, Wut, Aggression oder Gegengewalt hervorrufen und somit Auslöser für weitere Konflikte sind.

In Bezug auf die Schule ist zunächst einmal anzumerken, dass derartige Konfliktlösungen sowohl im Schüler-Schüler- als auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis abzulehnen sind. Für Konflikte, insbesondere für Schülerkonflikte, ergibt sich daraus, dass zumindest darauf zu achten ist, dass ungleiche Machtverhältnisse, die in der Struktur von Schule begründet sind oder zwischen Schülern bestehen, so verringert werden, dass sie möglichst nicht virulent werden. Des Weiteren wird deutlich, dass eine Konfliktregelung nach Möglichkeit vor dem so genannten „Eskalati-

onspunkt“, also vor dem offenen Ausbruch der Gewalt, erfolgen sollte. Dies setzt wiederum voraus, dass ein Konflikt als solcher rechtzeitig erkannt wird. Das ist im schulischen Bereich jedoch eher selten der Fall. Deshalb scheint der präventive Aufbau von konstruktiven Konfliktlösungskompetenzen bei Schülern im Rahmen der Klassengemeinschaft der geeigneteren und aussichtsreichere präventive Weg zu sein, um dominant-subordinative Konfliktlösungen zu vermeiden oder zumindest zu begrenzen.

3.5.3 Konsensuale Konfliktlösungen

Der Begriff „Konsens“ wird in der Literatur keineswegs einheitlich definiert und konstituiert sich in Abhängigkeit von subjektiven Sichtweisen, persönlichen Normorientierungen und je spezifischen theoretischen Fragestellungen und Blickrichtungen. Wörtlich heißt der Begriff in Ableitung vom lateinischen Verbum „consentire“ „Übereinstimmung“. Er wird in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, z.B. den Sozial- und Erziehungswissenschaften, relativ einheitlich in der Bedeutung einer Übereinstimmung von zwei oder mehreren Beteiligten in ihren Wertungen bzw. ihren individuellen Präferenzordnungen verwandt (vgl. Eisel 1986, 18ff.).

In der Kommunikations- und Interaktionstheorie wird der Begriff in der Regel verstanden „als Einvernehmen, welches Interaktionspartner erreichen, indem sie ihr Handeln an den von ihnen erwarteten Reaktionen der anderen orientieren“ (Jerger 1995, 63). Als „konsensual“ bezeichnet man Konfliktlösungen, wenn sie – bezogen auf die Konfliktgegenstände – auf der Basis von Übereinkunft durch die Konfliktbeteiligten und unter Ausschluss spezifischer Formen von Macht und Gewalt erzielt bzw. von der Übereinkunft der Beteiligten abhängig gemacht werden. Für den Begriff „konsensuale Konfliktlösung“ werden von einigen Autoren auch die Begriffe „konstruktive, kooperative oder rationale Konfliktlösung“ angewandt (vgl. Schmidt-Denter 1979; Deutsch 1973; 1976; Pikas 1973). Die genannten Begriffe werden weitgehend synonym gebraucht. Im Hinblick auf das Erreichen konsensualer Konfliktlösungen können nach Schneider (1995, 124) grundlegend zwei methodische Zugänge voneinander unterschieden werden:

- die verbale Methode und
- die niederlagslose Methode.³²

³² Die „Niederlagslose Methode“ nach Gordon (1977b) berücksichtigt ebenfalls explizit Problemunkte, die sich im Rahmen zwischenmenschlicher Kommunikation ergeben können, und formuliert daraus Handlungs- und Verfahrensanweisungen sowie Techniken für einen Erfolg versprechenden Dialog zwischen den Konfliktbeteiligten.

Bei den meisten Autoren besteht Übereinstimmung darin, dass konsensuale, also macht- und gewaltfreie Konfliktlösungen nur verbal und somit in einem Gespräch zwischen den Konfliktbeteiligten, mit oder ohne professionelle Beratung, erreicht werden können (vgl. Schwarz 1991; Schweer 1991; Asouzu 1984; Kempf 1981; Verres/Sobez 1980; Lorenzen/Schwemmer 1973; Gordon 1977b; Bach/Wyden 1970; Werbik 1974; Berkel 1984; 1985), wobei verschiedene Autoren spezifische Grundsätze, methodische Hinweise und Verfahrensweisen aufzeigen, wie man zu zufrieden stellenden Ergebnissen gelangt.³³ Die genannten Methoden können bei Maßnahmen zur Konfliktbewältigung in allen sozialen Feldern erfolgreich eingesetzt werden. Dies gilt für Konfliktregelungen in Familie, Freizeit, Schule und Beruf ebenso wie für politisches Handeln in politischen Systembereichen (z.B. Konsensfindung im Gemeinderat oder bei der diplomatischen Krisenbewältigung). Schneider (1995) systematisiert (bezugnehmend auf eine Reihe von Autoren) die Bedingungen der Zielerreichung im Hinblick auf konsensuale Lösungen mittels gewaltfreier Verhandlungen und kategorisiert wie folgt:

„Machtfreies Handeln:

- Bedürftigkeit aller Parteien beachten
- Zurückstellen unmittelbar konfliktrelevanter Handlungen
- Berücksichtigen der Ziele aller Parteien bei den eigenen Handlungen

Machtfreie Verhandlung:

- freie Kundgabe aller Ziele
- unsanktionierte Kenntnisnahme aller Ziele
- gleiche, offene Behandlung aller Ziele“ (Schneider 1995, 125).

Die angeführten Punkte machen deutlich, dass die konsensuale Entscheidungsfindung als Gesprächstypus von den konfligierenden Personen die Einhaltung bestimmter Vernunft- und Moralprinzipien fordert (vgl. Kempf 1981, 130ff.; Lorenzen/Schwemmer 1973, 115f.; Asouzu 1984; Verres/Sobez 1980; Werbik 1974; Schwemmer 1974, 46ff.). Weiterhin von Bedeutung sind in diesem Rahmen die Form des Gesprächsaufbaus, Rahmenbedingungen, Informationen über den Gesprächsanlass, Problemanalyse und Zieldefinition, Interaktionsfertigkeiten sowie die Normorientierung der Konfliktbeteiligten, wie z.B. ihre Einstellung zu Fairness, Gerechtigkeit, Gleichheit, Gewaltlosigkeit, Ehrlichkeit, Achtung vor dem anderen (vgl. Neubauer et al. 1988; Deutsch 1976, 185; Speck 1996).

Die herausragende Stellung der Kommunikation für das Erzielen konsensualer Konfliktlösungen, insbesondere bei verbalen Vorgehensweisen, ist in der Literatur

³³ Ein dezidiertes Prozessmodell der „kooperativen Entscheidungsfindung“ als Gesprächstypus stellten Neubauer et al. (1988, 31ff.) vor. Deutsch (1976) benennt die Faktoren, die für Entwicklung und Durchführung erfolgreicher Konfliktregelungen in diesem Zusammenhang notwendig und hilfreich sind (vgl. dazu auch Berkel 1997).

unumstritten. Jedes zwischenmenschliche Verhalten ist nach Ansicht einer Reihe von Autoren (s.u.) eine Handlung innerhalb eines Kommunikationsprozesses. Danach entstehen sämtliche Konflikte durch Kommunikation und können nur durch diese bewältigt werden. „Kommunikationsstörungen während des Konfliktgesprächs“ können Konflikte u.U. enorm verschärfen (vgl. Watzlawick et al. 1974; Fittkau et al. 1989; Schulz von Thun 1994; Gordon 1977b).

Eine gewissermaßen „klassische“ Methode zur Erlangung konsensualer Konfliktlösungen ist die „Niederlagslose Methode“ von Thomas Gordon (1972; 1977b). Konflikte sollen so gelöst werden, dass das erzielte Ergebnis von keinem der Konfliktbeteiligten als „Niederlage“ empfunden wird. Die „Niederlagslose Methode“ bzw. Elemente daraus fanden Eingang in eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die konsensuale Konfliktlösungen intendieren (vgl. z.B. Schwarz 1991; Ury et al. 1991; Fittkau et al. 1989; Verres/Sobez 1980; Berkel 1997; Walker 1995; Faller/Kerntke/Wackmann 1996; Jefferys/Noack 1999; Miller 1996). Auch bei dieser Methode werden bestimmte Einstellungen, Fertigkeiten und normative Orientierungen der Konfliktbeteiligten vorausgesetzt bzw. erwartet, wie z.B. eine durch Ehrlichkeit, Angstfreiheit und gegenseitige Annahme gekennzeichnete Beziehung und Kommunikation, eine Anerkennung der Legitimität der gegnerischen Interessen und gegenseitiges Vertrauen sowie ein zumindest subjektives Gefühl für bzw. eine Vorstellung von Fairness und Gerechtigkeit. Außerdem ist es wichtig, dass die Konfliktpartner den Konfliktgegenstand als gemeinsames Problem definieren, für das beiderseits ein berechtigtes Interesse hinsichtlich der Zielerreichung besteht.³⁴ Brühlmeier (1996, 38ff.), der Gordons Methode auf Pestalozzis „Drei-Zustände-Modell“ bezieht, führt dabei aus, dass die von Gordon angestrebte Form der Konfliktlösung nichts anderes sei, „als der Wille, Konflikte statt auf der ‚natürlichen‘ bzw. ‚gesellschaftlichen Ebene‘ auf der *sittlichen Ebene* auszutragen“ (Brühlmeier 1996, 41). Eine Konfliktlösung im sittlichen Zustand bedeutet demnach, „den wahren Konfliktursachen durch Ernstnehmen des jeweiligen Individuums auf den Grund zu gehen, sich für alle Bedürfnisse und Anliegen des Partners unter Verzicht auf egoistische Vorteile zu öffnen, sich ihm in Verständnis und Liebe zu nähern und eine kreative, für alle Beteiligten annehmbare Lösung zu finden. Es gibt grundsätzlich keine Verlierer, da alle Beteiligten die gefundene Lösung wollen.“ (Brühlmeier 1996, 39) Vom anderen her zu denken, erfordert ein verstärktes Wahrnehmen des Gegenüber mit seinen Konflikthanliegen und Problemen und die Fähigkeit zur Empathie, also ein Einfühlungsvermögen, das sich in seinen kognitiven Komponenten (Perspektiven-Übernahme, Gefühle anderer entschlüsseln) und

³⁴ Müller-Fohrbrodt (1999, 45ff.) gibt dazu einen klar strukturierten Überblick über wichtige und notwendige Erfordernisse: kognitive Erkenntnisse; Bereitschaften und Grundhaltungen; Kompetenzen; konstruktive Umgangsweisen in emotional geladenen Konfliktsituationen (vgl. auch Berkel 1997; Gordon 1977b).

der affektiven Komponente (Mitgefühle) ausprägt (vgl. Jefferys/Noack 1999, 27; Steckel 1998, 32ff.). Die Bedeutung dieser Aspekte wurde von Gordon (1972, 1977b) erkannt und in seinen Konzeptionen, die sich auf Konflikte zwischen Eltern und Schülern (vgl. Gordon 1972), zwischen Lehrern und Schülern (vgl. Gordon 1977b) und zwischen Mitarbeitern unterschiedlicher Führungsebenen beziehen (Gordon 2000), systematisch verarbeitet. Mit der Technik des „Aktiven Zuhörens“ (Gordon 1972) – nämlich des verstehenden Hineinhörens in den anderen Konfliktbeteiligten mit dem Ziel, den „wahren“ Konfliktgrund und die Bedürfnisse des anderen zu erfassen – soll zudem ein Klima der Annahme geschaffen werden, um somit den schwierigen Kommunikationsprozess zwischen den konfligierenden Parteien zu entlasten. Die Anwendung weiterer Techniken, wie z.B. das Verwenden von „Ich-Botschaften“ (Formulieren der eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Ziele), das Vermeiden von „Du-Botschaften“ (Anschuldigungen, Vorwürfe usw.) und „Straßensperren“ (Kommunikationssperren, die negative Einflüsse auf den Kommunikationsprozess und damit Auswirkungen auf die Beziehungsebene zwischen den Beteiligten haben), berücksichtigt sensibel die diffizilen Probleme von Kommunikation und Interaktion im Konfliktgeschehen (vgl. Gordon 1972; 1977b; Watzlawick et al. 1974; Fittkau et al. 1989; Schulz von Thun 1994) und zwingt zur intensiveren Wahrnehmung und damit zum Einfühlen in den anderen Konfliktpartner. Die „Niederlagslose Methode“ als konsensuale bzw. konstruktive Methode der Konfliktlösung ähnelt hinsichtlich ihres Verlaufs dem kreativen Problemlösungsverhalten (vgl. Deutsch 1973; 1976).³⁵ Der Konfliktlösungsprozess nach Gordon besteht aus insgesamt sechs Lösungsschritten, die aufeinander aufbauen und nacheinander zu durchlaufen sind. Im ersten, sehr wichtigen Schritt wird der Konflikt identifiziert und definiert, wobei alle am Konflikt Beteiligten teilnehmen sollen. Nach dem Entwickeln und Sammeln von Alternativlösungen – alle gefundenen Lösungen werden zunächst angenommen – folgt deren kritische Bewertung. Untaugliche Lösungen werden ausgesondert. Insbesondere sind intelligente, kreative „Kombinationslösungen“ erwünscht und sollen in einem Klima der gegenseitigen Achtung und „Annahme“ vorurteils-, gewalt- und machtfrei diskutiert werden. Eine Lösung gilt nur dann als akzeptiert, wenn *alle* Beteiligten dieser zustimmen. In der Demokratie übliche Mehrheitsentscheide sind in diesem Zusammenhang ebenfalls nicht zulässig, stellen sie doch die auf Machtausübung zielende Dominanz einer Mehrheit gegenüber einer Minderheit dar. Nachdem eine für alle befriedigende Lösung feststeht, werden in einem fünften Schritt gemeinsame Wege zur Umsetzung der Lösung gesucht und abgesprochen. Auch hier ist auf größtmögliche

³⁵ Deshalb werden bei konsensualen Konfliktlösungsanstrengungen an die Beteiligten auch Anforderungen in Bezug auf ihre Intelligenz und Kreativität gestellt, was mit Blick auf die Adressatengruppe wiederum Konsequenzen und Auswirkungen auf die methodisch-didaktische Gestaltung von Konflikttrainings-, Präventions- und Interventionsprogrammen haben muss.

Gemeinsamkeit zu achten. Abschließend soll die Lösung nach geraumer Zeit und im Lichte gemachter Erfahrungen kritisch bewertet werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine positive Übereinkunft der Konfliktparteien wesentlich davon abhängt, dass das erzielte Ergebnis von allen Beteiligten als *gerecht* empfunden und auch das Verfahren der Konfliktlösung für *fair* gehalten wird. Die Voraussetzung dafür sei, so Ury et al. (1991, 29), dass sich alle Konfliktparteien gleichberechtigt am Erarbeiten einer Lösung beteiligen und diese dabei ebenfalls gleichberechtigt und frei über Annahme und Zurückweisung der Lösung entscheiden können (vgl. Schneider 1995, 126). Als positives Wesensmerkmal konsensualer Konfliktlösungen erweist sich neben einem in der Regel von allen Seiten als konstruktiv erlebten Konfliktlösungsverlauf u.a. die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu veranschlagende zeitliche Beständigkeit der Konfliktlösungsergebnisse. Diese beruht ebenfalls auf dem gemeinsam erreichten Lösungsweg und einer gerechten Lösung. Da der Konfliktausgleich auf gleicher Interessensbasis macht- und gewaltfrei erfolgt, wird die Beziehungsebene zwischen den Konfliktparteien nicht verschlechtert, ja sie wird vermutlich sogar verbessert, was die Gefahr neuer Konflikte vermindert (vgl. Ury et al. 1991, 32; Gordon 1972).

Andererseits ergeben sich auch einige wesentliche Risikobereiche, die u.U. eine konsensuale Konfliktlösung erschweren, behindern oder gar unmöglich machen:

1. Die benannten Voraussetzungen, etwa Bereitschaften, Fertigkeiten, Fähigkeiten, normative Orientierungen und Grundhaltungen (wie z.B. Ehrlichkeit oder ein Empfinden für Gerechtigkeit) sind bei den Konfliktbeteiligten nicht vorhanden, bekannt oder anerkannt. Das Finden konsensualer Lösungen setzt zudem oftmals Wissen, Kreativität, Intelligenz, Durchhaltevermögen und Flexibilität voraus – Hürden, die von bestimmten Konfliktpartnern nicht bewältigt werden können.
2. Die Probleme der anderen Konfliktpartei werden überhaupt nicht oder nur zum Teil oder anders wahrgenommen. Es fehlt zudem die Fähigkeit, sich adäquat in den anderen hineinversetzen zu können.
3. Es fehlen der Wille oder die Einsicht, Konfliktlösungen konsensual und konstruktiv auf verbaler Basis zu erzielen und auf den Einsatz von Macht und Gewalt zu verzichten.
4. Bestimmte Werte werden, weil nicht verhandlungsfähig, keinesfalls zur Disposition gestellt.
5. Konflikte sind oft von emotionalen Stimmungen und Effekten begleitet, die eine konstruktive Lösungsfindung behindern.
6. Da die Konfliktbeteiligten konsensuale Konfliktlösungsstrategien meist nicht kennen, hängt es von der Professionalität und der Geschicklichkeit des Beraters ab, einen alle zufrieden stellenden Konsens zu erreichen.

Insgesamt gesehen ist festzuhalten, dass konsensuale Konfliktlösungen wegen der inhaltlichen und moralischen Qualität der erlangten Ergebnisse und somit der Zufriedenheit der Konfliktbeteiligten sowie der zu vermutenden Beständigkeit der Konfliktlösungen anderen Konfliktlösungsformen überlegen und deshalb diesen vorzuziehen sind. Allerdings ist das Erreichen der in diesem Zusammenhang intendierten Ziele an Unwägbarkeiten gebunden, deren Überwindung aber aufgrund der Kenntnis und der professionellen Anwendung der dargelegten Methoden durch die Konfliktbeteiligten oder durch außenstehende Berater wahrscheinlicher wird.

Es konnte aus einer konflikttheoretischen Sichtweise gezeigt werden, welche Bedeutung dem Erwerb konstruktiver Konfliktlösungskompetenzen zukommt. Dies wird in pädagogischen Fachkreisen auch wieder zunehmend für die Bereiche Schule und Unterricht erkannt (vgl. Gudjons 1997). Struck (1998, 158) bezeichnet die „Konfliktbewältigungskompetenz“ sogar als die wichtigste Schlüsselqualifikation, die in der Schule erworben werden muss.³⁶ Um diese Fähigkeit zum Konsens bei Schülern auszubilden, bedarf es zudem der Kenntnis grundlegender Methoden konsensualer Konfliktlösung. Diese Methoden sind von Lehrern und Schülern erlernbar.

³⁶ Die Kategorie „Konflikt“ wurde bereits in den 70er-Jahren vor allem im Rahmen politischer Bildung als bedeutsam erkannt. Einen Überblick dazu, besonders über wesentliche Ansätze einer Konflikterziehung/Konfliktdidaktik, bietet Hilligen (1985, 269ff.).

4. Reale Gewalt – Mediale Gewalt und die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern

In diesem Kapitel wird die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern aus den im Zusammenhang mit der Existenz realer und medialer Gewaltphänomene stehenden Problemkomplexen entwickelt und begründet. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit, aber auch aus didaktisch-methodischen Erwägungen heraus gehe ich dabei exemplarisch vor. Die Problematik „realer Gewalt“ wird am Beispiel der „Gewalt an Schulen“, die „mediale Gewalt“ am Beispiel des Fernsehens³⁷ thematisiert und entfaltet.

Die empirischen Forschungsergebnisse zur realen Gewalt an Schulen werden nach folgenden Bereichen strukturiert und im Überblick vorgestellt:

- Ursachen von Gewalt,
- Gewaltsituation und Ausmaß von Gewalt,
- Formen von Gewalt,
- Differenzierung der Befunde nach spezifischen Merkmalen.

Daraus folgernd wird auf der Basis von Erklärungsansätzen zur Aggression und Gewalt sowie aktueller empirischer Forschungsergebnisse die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern aufgezeigt. In einem zweiten Schritt wird in Bezugnahme auf den diffizilen aktuellen Forschungsstand die Problematik der Gewaltdarstellungen in den Medien, vor allem im Fernsehen, nach folgenden Gesichtspunkten strukturiert:

- Ausmaß des Gewaltangebots im Fernsehen (Gewaltprofil des Fernsehens),
- Aspekte der Fernseh(gewalt)nutzungsforschung,
- Ergebnisse der Gewaltwirkungsforschung,
- Rezeption von Fernsehgewalt.

Die Thematik wird dann mit Blick auf die spezifische Ausrichtung des intendierten Interventionsprogramms im Bereich der problematischen Konfliktlösungsmuster

³⁷ Das Fernsehen ist im Vergleich zu anderen Medien für Kinder und Jugendliche in vielerlei Hinsicht, z.B. zeitliche Nutzung, Strukturierung der Lebenswelt, Sozialisation, außerordentlich bedeutsam (vgl. Spanhel 1999; Bachmair 1993; 1996) und wird deshalb in der Literatur oftmals als „Leitmedium“ bezeichnet. Unter pädagogischen Gesichtspunkten dürfen jedoch andere Medien (z.B. Video) etwa wegen ihrer jeweils besonderen Qualität keinesfalls aus dem Blick geraten.

gewaltdarstellender Idole eng geführt und daraus wird die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit bei Schülern abgeleitet.

4.1 Reale Gewalt am Beispiel der Gewalt an Schulen

Reale Gewalt an Schulen ist keineswegs ein neuartiges Phänomen, sondern hat eine bis in die Antike zurückreichende Tradition und ist vermutlich so alt wie die Schule selbst³⁸. In neuerer Zeit wurde die Problematik vorwiegend in den USA der 70er-Jahre mit Vehemenz diskutiert; aber auch in Deutschland kam es in den zurückliegenden 70er- und 80er-Jahren zu einigen wenigen empirischen Untersuchungen, die sich mit dem Thema Gewalt an Schulen befassten (vgl. Brusten/Hurrelmann 1973; Franz/Schlesinger 1974; Bach et al. 1984; Fend/Schneider 1984; Klockhaus/Habermann-Morbey 1986; Hilgers 1987; Holtappels 1987).

Im Zuge tiefgreifender politischer und gesellschaftlicher Veränderungen der Jahre 1989/90 in Mittel- und Osteuropa und ausgelöst vor allem durch fremdenfeindliche bzw. rechtsextremistische Gewalttaten, die in den Jahren 1991-1993 eine Eskalation der Gewalt in Deutschland nach sich zogen, ergab sich in deren Folge eine öffentlich geführte und medienwirksam inszenierte Gewaltdebatte. Aus der Sicht der Medien wurde in diesem Bereich ein neues skandalisierungs- und deshalb vermarktungsfähiges Problemfeld ausgemacht, nämlich die zunehmende Gewalt an deutschen Schulen. Diese hat wie kaum ein anderes schulisches Thema der 90er-Jahre in der Öffentlichkeit Beachtung gefunden. Dabei wurde in der zum Teil sehr kontroversen Debatte darüber ein Bild gezeichnet, das nur einen Schluss zuließ, dass nämlich extreme Gewaltvorfälle wie z.B. Raub, Erpressung, Prügeleien und Vandalismus in Schulen und Pausenhöfen an der Tagesordnung seien. Zudem entstand durch die oftmals publikumswirksame Schilderung drastischer Einzelfälle gemeinhin der Verdacht, dass sich Quantität und Qualität von Gewalthandlungen seitens der Schüler drastisch negativ verändert hätten, dass also eine Zunahme von Gewalthandlungen einerseits und eine Verrohung bzw. Brutalisierung der Schülerschaft andererseits eingetreten seien. Demgegenüber verfügte man bis etwa 1993 kaum über seriöse Forschungsbefunde. Schwind et al. (1997, VII) weisen außerdem darauf hin, dass die Thematik in pädagogischen Fachkreisen bis Ende der 80er-, ja teilweise sogar bis Mitte der 90er-Jahre (vgl. Dann 1999, 354) wenig zur Kenntnis genommen wurde. Doch schon mit Beginn der 90er-Jahre kam es dann zu einer wahren Flut an Forschungsarbeiten (vgl. Krumm 1997; Schäfer 1997), so dass die Thematik „Gewalt an Schulen“ inzwischen als ein vergleichsweise ausgezeichnet beforschter Bereich gilt. Nach einer zunächst unübersichtlichen Ergebnissituation liegt nunmehr eine Reihe von Ergebniszusammenfassungen in Form

³⁸ Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen (1997, 8ff.) geben dazu einen prägnanten Überblick.

von Monografien und Sammelbänden vor (vgl. z.B. Schubarth 1998; Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen 1997; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Schubarth/Kolbe/Willems 1996; Schäfer/Frey 1999; Fuchs/Lamnek/ Luedtke 1996; Knopf 1997; Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1999; Olweus 1996).

4.1.1 Ursachen der Gewalt

Gewaltphänomene in der Schule sind, und darüber besteht in Fachkreisen ein Konsens, durch ein komplexes Gefüge von Ursachen und Entstehungsbedingungen begründet. Folglich darf nicht ein monokausaler Zusammenhang zwischen Ursachen und gewalttätigem Verhalten angenommen werden, da es sich um einen Entwicklungsprozess handelt, der von vielen Faktoren bestimmt wird und an dessen Ende möglicherweise ein delinquentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen steht (vgl. Jäger/Jäger 1998, 252f.; Schubarth 1998, 136f.)³⁹. Die Wahrscheinlichkeit aggressiven, gewalttätigen Verhaltens von Schülern ist demzufolge abhängig von einer spezifischen Konstellation ungünstiger Bedingungsfaktoren.

Inzwischen wurden in einer Vielzahl schulischer und außerschulischer empirischer Studien entsprechende Bedingungsfaktoren bzw. Ursachen identifiziert. Die Ursachen und Erscheinungsformen von Gewalt sind jedoch zahlreich und vielgestaltig. In diesem Rahmen sollen deshalb, dem aktuellen Forschungsstand gemäß, einige zentrale Befunde angeführt werden. Jäger/Jäger (1998, 253) geben einen Überblick über die wichtigsten Ursachen der Gewalt (vgl. Abb. 6)⁴⁰.

³⁹ Neuere Forschungsaktivitäten wie die der Bielefelder bzw. Dresdner Forschungsgruppe fühlen sich einem sozialökologisch orientierten Forschungsansatz verpflichtet. Dabei versucht man möglichst alle relevanten Ursachentatbestände, z.B. individuelle, interaktionale sowie außerschulische und schulische Bedingungsfaktoren, mit zu berücksichtigen und versteht das „Gewaltphänomen“ als „soziales Problem“ (vgl. Schubarth 1999a, 372).

⁴⁰ Einen differenzierten Überblick über die Vielzahl möglicher Ursachen gewalttätigen Verhaltens bietet Schubarth an (1998, 136f.), der sowohl schulische als auch außerschulische empirische Studien der 90er-Jahre daraufhin analysiert hat.

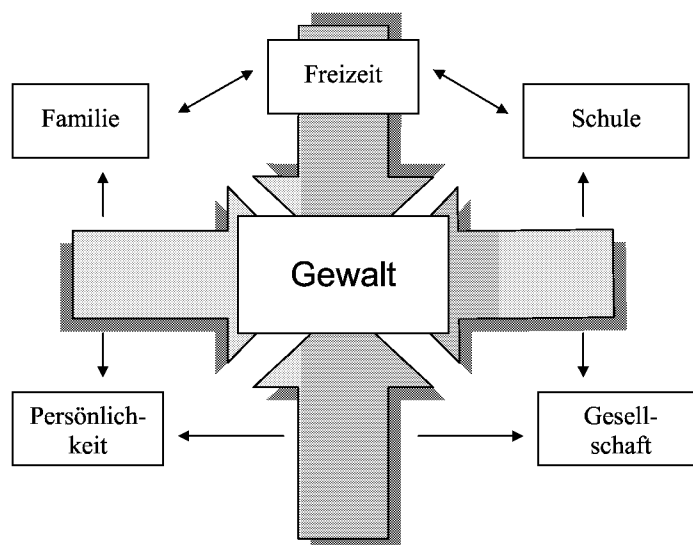


Abb. 6: Ursachen von Gewalt
(Jäger/Jäger 1998, 253).

Die *Familie* ist nicht nur der Ort, an dem gewalttätiges Verhalten vermutlich am häufigsten praktiziert wird (vgl. Freitag/Hurrelmann 1993; Schwind et al. 1990, 73ff.), sondern familiäre Bedingungen sind zugleich auch Ursache und Entstehungsgrund gewalttätigen Verhaltens bzw. der Gewaltbereitschaft von Schülern. Darauf weist eine Reihe von Studien hin (vgl. z.B. Hurrelmann/Freitag 1993; Lamnek 1995; Funk 1995; Melzer/Rostampour 1996; Olweus 1996; Petermann/Petermann 1993). Als Faktoren werden genannt: problematische Familienbeziehungen (Stress, Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme, Elternkonflikte, Gewalt in der Familie, insbesondere der Einsatz von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung); Mangel an Anerkennung und fehlende Wärme, mangelnde Bindung an familiäre Strukturen, sanktionierender Erziehungsstil und unkonsequentes erzieherisches Verhalten; unverhältnismäßige Strenge der Eltern auch bei auftretenden schulischen Problemen. Weiterhin sind *schulische Bedingungsfaktoren* im Ursachenfeld für gewalttätiges Handeln auszumachen (vgl. z.B. Meier 1999; Freie und Hansestadt Hamburg 1993; Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg 1992; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein 1993), etwa unpersönliche Gebäulichkeiten (vgl. hierzu den differenzierten Forschungsstand bei Forster 2000), enormer Leistungsdruck; Versagensängste, geringer Leistungsstand der Schüler; negatives Schulklima und eine schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung; Lehreraggressionen, restriktive Erziehungsmaßnahmen; man-

gelnde Beziehungen und Bindungen in der Klasse; Schulunlust, problematische Lern- und Schulkultur; keine oder mangelnde Bindungen unter den Schülern und fehlendes Zusammengehörigkeitsgefühl. Dagegen können sich ein positives Schulklima und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, die durch Offenheit und eine Sprache der Annahme gekennzeichnet ist, sowie eine positive Lernkultur oder schüler- und lebensweltbezogenes Lernen Gewalt mindernd auswirken. Zudem kann das Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, z.B. eine spezifische Einstellung zum Gewaltproblem, das Verhalten der Schüler Gewalt mindernd oder Gewalt fördernd beeinflussen. Die Schule ist deshalb ein nicht zu unterschätzender Bedingungsfaktor von Gewalt. „Je größer z.B. das Desinteresse am Lernstoff ist und je geringer die wahrgenommenen Mitgestaltungsmöglichkeiten sind, desto verbreiteter sind gewaltförmige Verhaltensweisen“ (Schubarth 1999, 31).

Aber auch spezifische *Verhaltensmuster, Persönlichkeitsmerkmale und -eigenschaften* spielen als Ursache von Schülergewalt eine Rolle. Jäger/Jäger (1998, 253) fassen die wichtigsten Faktoren zusammen: „Mangel an Selbstkontrolle, gesteigerter Aktivitätslevel, motorische Unruhe, hoher Stimulationsbedarf, negatives Selbsterleben, Mangel an sozialer Kompetenz (mangelndes Repertoire an geeigneten Konfliktbewältigungsstrategien sowie nicht angemessenes Durchsetzungsvermögen), Mangel an Empathie (mangelnde Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme etc.) und feindlicher Attributionsstil (Unterstellen von feindseligen Intentionen etc.)“ (Jäger/Jäger 1998, 253). Schließlich sind noch Ursachen zu nennen, die im *Freizeitverhalten* der Jugendlichen bzw. in ihrem *gesellschaftlichen Umfeld* zu suchen sind. Besonders die „starke Determinationskraft“ der Gleichaltrigengruppe kann unter bestimmten Umständen auf gewalttätiges Verhalten einwirken (vgl. Olweus 1996). Auch ein problematischer Medienkonsum in der Freizeit wird als Einflussfaktor immer wieder genannt (vgl. Punkt 4.2). Als gesellschaftliche Faktoren gelten: rascher gesellschaftlicher Wandel; Desorientierung und Desintegration; Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Perspektivenlosigkeit bzw. das Auftreten von Armut; Werteverfall im Rahmen sozialer Ordnung; Identitätsverlust als Folge eines Mangels an sozialer Bindung; Auflösung von sozialen Strukturen usw. (vgl. Schubarth 1998; Jäger/Jäger 1998). Die Ursachen gewalttätigen Verhaltens sind als komplexes Faktorenbündel anzunehmen, das im je spezifischen Fall eine Täterkarriere bedingen kann. Das Modell von Patterson/Bank (1989) verdeutlicht, wie eine mögliche Entwicklung gewalttätigen Verhaltens in Abhängigkeit von spezifischen Ursachenbedingungen und -faktoren verlaufen kann (vgl. Abb. 7).

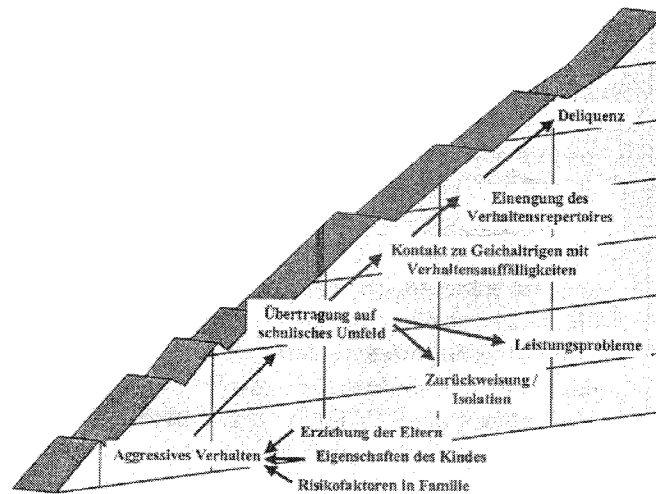


Abb. 7: Die Entwicklung von gewalttätigem Verhalten (Patterson/Bank 1989).

4.1.2 Gewaltsituation und Ausmaß der Gewalt

Im Gegensatz zum Mediendiskurs, wonach der Eindruck entstanden ist, dass Gewalt an Schulen drastisch zugenommen hätte, stellt sich aus wissenschaftlicher Sicht – und darin stimmen fast alle Schulstudien überein – die Gewaltsituation an Schulen weit weniger dramatisch dar. Zwar wird durchweg ein leichter Anstieg der Gewaltbelastung konstatiert; ein wesentlicher oder sogar sprunghafter Zuwachs an Gewalthandlungen konnte indes nicht festgestellt werden (Schwind et al. 1997; Tillmann 1997; Dann 1999). Dennoch kommt der Thematik besondere Bedeutung zu und sie sollte keinesfalls bagatellisiert oder verharmlost werden, wie eine sorgfältig durchgeführte Metaanalyse der empirischen Forschungsergebnisse zeigt (vgl. Schubarth 1998)⁴¹.

Die meisten Schulen sind demnach nicht oder zumindest nicht in einem größeren Umfang der Gewaltproblematik ausgesetzt. Trotzdem gibt es erhebliche Unterschiede. So sind z.B. Hauptschulen im Gegensatz zu anderen Schultypen in hohem Maße von Gewalt betroffen. Auch Sonderschulen und Gesamtschulen sind im Vergleich gefährdeter als beispielsweise Gymnasien oder Realschulen. Dies zeigt be-

⁴¹ Schubarth (1998) analysierte insgesamt 22 theoretische Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt und 90 empirische Studien der 90er-Jahre im Hinblick auf Folgerungen für die Gewaltprävention.

reits, dass Risikogruppen existieren, die aus pädagogischer Sicht einer verstärkten Beachtung bedürfen. Vor allem ein kleiner Teil männlicher Schüler ist dafür verantwortlich, dass der öffentliche Eindruck von einer qualitativen Veränderung der Schülergewalt in Form einer zunehmenden Brutalisierung und Verrohung in bestimmten Fällen und in einem gewissen Umfang durchaus berechtigt ist. Deutlichere Aussagen über einen Anstieg der Jugendgewalt lassen sich dann formulieren, wenn man die Gewaltentwicklung insgesamt in den Blick nimmt und die Gewalttaten von Jugendlichen auch außerhalb von Schulen mit einbezieht. Auf der Basis der Daten der polizeilichen Kriminalstatistik lässt sich bundesweit ein enormer Anstieg der Jugendgewalt erkennen. Zwischen 1984 und 1997 hat sich danach die polizeilich registrierte Gewaltkriminalität von Jugendlichen um das 3,3fache erhöht (vgl. Pfeiffer 1998; Pfeiffer/Wetzels 1998). Nach differenzierteren Analysen, wie z.B. bei Tillmann (1997), Funk (1995), Lösel/Bliesener/Averbeck (1999) oder Mansel/Hurrelmann (1998), die im Vergleich mit früheren Untersuchungen ebenfalls deutliche Steigerungsraten bei der Jugendgewalt ausgemacht haben, kommt man jedoch in der Gesamteinschätzung zu dem Ergebnis, dass der hierbei festgestellte Anstieg erheblich hinter den polizeilich festgestellten Zuwachsraten zurückbleibt (vgl. Pfeiffer/Wetzels 1998, 2). Zurückgeführt wird dieser Anstieg an Gewalttaten hauptsächlich darauf, dass sich in den letzten 20 Jahren die gewalttätigen Aktivitäten einer kleinen, aber zahlenmäßig wachsenden Minderheit von Intensivtätern verstärkt und dabei gleichzeitig die Rate der Mehrfachtäter bei Gewaltdelikten zugenommen hat (vgl. Lösel/Bliesener/Averbeck 1998; Pfeiffer/Wetzels 1998, 2). Insbesondere schwerwiegende Gewalttaten werden von einem sehr kleinen Täterkreis, etwa fünf bis zehn Prozent der Schüler, verursacht. Dieser „harte Kern“, so die überwiegende Anzahl der Studien, zeigt eine relativ hohe Gewaltbereitschaft und ist auch für Wiederholungstaten anfällig, somit also für eine spezifische, statistisch ausweisbare Häufung dieser Straftaten verantwortlich. Davon ist die Gruppe der Schüler zu unterscheiden, die eher wenige bzw. keine Gewalttaten begehen. In Fachkreisen ist man sich überwiegend darin einig, dass der weitaus größte Teil der Schüler und Jugendlichen weder als gewalttätig noch als gewaltbereit zu bezeichnen ist. Differenziert man nach der Häufigkeit begangener oder nicht-begangener Gewalthandlungen, so lässt sich laut Schubarth (1999, 29) die Schülerschaft nach verschiedenen Gruppen ordnen:

„Täter“, „Opfer“, „Täter-Opfer“, „Episodentäter“ und „Unbeteiligte“⁴². Das Ausmaß von Gewalt und Gewaltbereitschaft an Schulen, auch in Bezug auf Täter

⁴² Im Grunde handelt es sich hier um eine fiktive, wenn auch hilfreiche Einteilung, die einen Überblick über Zuordnungsverhältnisse erlaubt. Eine derartige Einteilung ist immer abhängig von der Intention und dem Gewaltverständnis der Forschergruppe und der befragten Schüler, Lehrer, Schulleiter etc. Selbst in der Realität bestehen zwischen den einzelnen Gruppen Wechselbeziehungen, sodass eine klare Grenzziehung auch dort problematisch sein dürfte.

und Opfer, kann in Anlehnung an die Metaanalyse von Schubarth (1998, 117f.) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Das Ausmaß der Gewalt hat tendenziell leicht zugenommen.
- Die große Mehrzahl der Schüler ist weder gewalttätig noch gewaltbereit, weder regelmäßig Täter noch Opfer.
- Ein kleiner „harter“ Kern von Schülern, etwa fünf bis zehn Prozent der Schülerschaft, ist für die sich häufenden schwereren Gewalthandlungen verantwortlich. Diese Schüler sind in höherem Maße gewaltbereit.
- Ein bestimmter, relativ beständiger größerer Kreis von Schülern, der sich aus den verschiedenen Schülergruppen zusammensetzt, ist für gelegentlich verübte, leichtere Gewalthandlungen verantwortlich zu machen. Diese Schüler besitzen eine latente Neigung zur Gewalt. Sie nehmen deshalb Gewalt in Kauf oder stehen der Problematik ambivalent gegenüber.
- Die Anzahl der „Opfer“ liegt wie die der Täter bei etwa fünf bis zehn Prozent der Schülerschaft. Auch hier ist entscheidend, was man „noch“ als Gewalthandlung und wen man somit als „Opfer“ betrachtet. Auffallend ist, dass bei uns das weit verbreitete „Mobbing-Problem“ (systematisches und sich wiederholendes Schikanieren von Klassenkameraden) im Gegensatz zu den Skandinavischen Ländern (vgl. z.B. Olweus 1993) bislang kaum ausreichend erforscht ist (vgl. Schäfer 1997; Schuster 1999, 101).
- Im Vergleich zwischen den Schulen aus Ost- und Westdeutschland sind bei der Gewaltbelastung kaum Unterschiede ersichtlich.

Ob nun die Gewaltbereitschaft von Schülern insgesamt zugenommen hat, lässt sich nach dem derzeitigen Stand der Forschung noch nicht generell beantworten. Zu disparat sind die Ergebnisse der relevanten empirischen Studien, die einerseits steigende, andererseits gleich bleibende oder abnehmende Gewaltbereitschaft feststellen (vgl. Schubarth 1998, 123). Dieser Erkenntnisstand gilt auch für das „Mobbing-Problem“ an Schulen. Eine Zunahme des „Bullyings“ ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht zu belegen (Schuster 1999, 101). Die Gewaltbelastungen können aber zwischen den einzelnen Schulen durchaus sehr stark divergieren. Bezieht man sich auf die Aussagen der Lehrkräfte, ist für bestimmte Schularten (Grund- und Hauptschulen) eine Zunahme der Schülergewalt bzw. des Anteils an auffälligen Schülern zu erkennen (vgl. Dann 1999, 353).

4.1.3 Formen der Gewalt

Die verschiedenen Formen verbaler Aggression liegen eindeutig an der Spitze einer Rangfolge möglicher Gewaltformen in der Schule.⁴³ Darin stimmen die Ergebnisse empirischer Schulstudien weitgehend überein. Verbale Aggressionen und die damit in der Regel verbundenen Provokationen gelten als Vorstufe für weiterführende, härtere Gewalthandlungen unter Schülern.⁴⁴

Der Übergang von verbalen Gewaltformen (Beleidigungen, vulgäre Beschimpfungen usw.) zu Formen physischer Gewaltanwendung ist heute in Schulen nicht nur alltäglich anzutreffen, sondern – und das scheint besonders bemerkenswert zu sein – erfolgt schneller, ansatzloser und häufiger als in früheren Jahren (vgl. Lamnek 1994, 11; Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993). Die Zunahme verbaler Gewalt geht dabei Hand in Hand mit einer Verrohung der Umgangsformen, wobei Lehrer und Schulleiter davon ebenfalls betroffen sind und dies verstärkter wahrnehmen. Das wird von diesen in einer Reihe von Untersuchungen bestätigt (vgl. Schubarth 1998, 124). In der weiteren Rangfolge möglicher Gewaltakte an Schulen wären dann Formen physischer Gewalt, aber auch Sachbeschädigungen bis hin zum Vandalismus zu nennen. Die Ergebnisse der Studien differieren in diesem Punkt zum Teil erheblich. Schubarth (1999, 30) fasst unter Bezug auf die von ihm vorgenommene Metaanalyse verschiedener Schulstudien einige Ergebnisse zusammen:

- Zwischen den unterschiedlichen Formen der Gewalt bestehen enge Zusammenhänge; harte Gewaltformen (Körperverletzung, Erpressung, sexuelle Belästigung) sind selten und eher die Ausnahme.
- Je härter die Gewaltform, desto seltener tritt sie in Erscheinung.
- Zwischen dem Ausmaß wahrgenommener verbaler Gewalt und rohen Umgangsformen sowie sinkender Toleranzbereitschaft unter den Schülern wird ein Zusammenhang gesehen.
- Schülergewalt gegen Lehrer spielt eine unbedeutende Rolle.

Es zeigt sich, dass trotz großer Unterschiede zwischen den empirischen Schulstudien wichtige Gemeinsamkeiten und übereinstimmende Tendenzen zum Vorschein kommen, was darauf zurückzuführen ist, dass zu Ausmaß, Häufigkeit und Formen der Gewalt an deutschen Schulen inzwischen gute Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Tillmann 1997, 15).

⁴³ Zur breiten Palette möglicher Formen verbaler Aggression vgl. Kiener (1983).

⁴⁴ Überraschenderweise sind Präventionsansätze, die explizit die Kommunikationsfähigkeit der Schüler mit zu schulen beabsichtigen, im Kontext derzeitiger Präventionsmaßnahmen eher die Ausnahme.

4.1.4 Forschungsergebnisse nach spezifischen Differenzierungsmerkmalen

Aus der Vielzahl empirischer Forschungsergebnisse sollen die Befunde mit Blick auf schulische Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen nach folgenden Kriterien⁴⁵ geordnet und differenziert werden:

- Geschlecht,
- Schulformen,
- Alter,
- Leistungsstatus der Schüler.

Ähnlich den Forschungsergebnissen im Bereich der Medienwirkungsforschung bzw. Rezeptionsforschung (vgl. Punkt 4.2) ist die Unterscheidung nach dem *Geschlecht* in Bezug auf ein reales Gewalthandeln der Schüler ein eindeutiges und markantes Differenzierungsmerkmal. Bei den unten aufgeführten Punkten besteht in Forscherkreisen eine weitgehende Übereinkunft:

- Gewalt übt auf Jungen eine stärkere Anziehungskraft aus. Zudem leisten sie ihr im Gegensatz zu den Mädchen in höherem Maße Folge.
- Jungen führen physische Gewaltformen also nicht nur häufiger aus, sondern die Gewalt wird als Mittel der Konfliktlösung auch bereitwilliger akzeptiert.
- Jungen beobachten physische Gewalt häufiger als Mädchen.
- Je extremer physische Gewaltanwendung wird, desto deutlicher treten geschlechtsspezifische Unterschiede bei den eben genannten Aspekten hervor.
- Die Formen psychischer Gewalt (anschwärzen, intrigieren usw.) und vor allem die Formen verbaler Gewalt werden von Mädchen im Vergleich zu Jungen häufiger angewandt.
- Jungen üben im Gegensatz zu Mädchen physische Gewalt nicht nur häufiger aus, sondern sind von ihr auch in höherem Maße betroffen (vgl. Schubarth 1998; Euler 1999; Popp 1999).

Ein weiteres eindeutiges Differenzierungsmerkmal ist die Unterscheidung nach der *Schulform*. Sonderschulen und Hauptschulen weisen zum Teil extreme Gewaltbelastungen auf. Gewalt ist dort am häufigsten anzutreffen. Haupt- und Sonderschüler, u.U. auch Berufsschüler⁴⁶, sind somit Gewalthandlungen am intensivsten ausgesetzt. Gymnasiasten werden demgegenüber vergleichsweise am wenigstens mit

⁴⁵ Bezüglich der Bedeutung der genannten Differenzierungsmerkmale im Kontext des gewalttätigen Handelns der Schüler besteht in der Literatur überwiegend Konvergenz (vgl. Tillmann 1997; Schubarth 1998, 129).

⁴⁶ Zur Gewaltbelastung in beruflichen Schulen liegen im Vergleich zu anderen Schularten, z.B. Hauptschulen und Gymnasien, weit weniger Forschungsergebnisse vor. Dennoch ergeben sich aus Untersuchungen Hinweise darauf, dass einige Ausbildungsrichtungen ebenfalls durch Gewalt belastet sind (Spaun v. 1994; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

diesem Problem konfrontiert. Allerdings sind bei diesen Vergleichen stets die spezifischen Gewaltformen mitzubedenken. Bezüglich verbaler Gewalt fallen im Gegensatz zur physischen Gewaltbelastung die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten wesentlich geringer aus (vgl. Lösel/Bliesener/Averbeck 1999). Empirische Untersuchungen heben auch immer wieder auf das *Alter* als mögliche Einflussgröße ab (vgl. Tillmann 1997; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Schüler im Alter zwischen 12 und 15 Jahren sind für gewalttätiges Verhalten anfälliger und deshalb gefährdeter. Dementsprechend sind die Jahrgangsstufen sieben bis neun am meisten von Gewalt betroffen (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996). Ein „Kulminationspunkt“ scheint in der Jahrgangsstufe 8 zu liegen: In den Jahrgangsstufen davor steigt die Gewalt an, danach flaut sie wieder ab“ (Schubarth 1999, 31). Besonders am Differenzierungsmerkmal *Leistungsstatus* (der Schüler) lässt sich im Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten und Handeln eine Reihe von problematischen Aspekten aufzeigen. Schubarth (1998, 131f.) analysierte diesbezüglich die empirischen Forschungsergebnisse verschiedener Studien, die nachfolgend stichpunktartig resümiert werden:

- Zwischen einem niedrigen Leistungsstatus und gewalttätigem Verhalten bzw. Gewaltbereitschaft besteht ein Zusammenhang.
- Leistungsschwache und gewalttätige Schüler entwickeln eine negative Einstellung zur Schule (Schuldistanz). Dafür sind folgende Merkmale und Verhaltensweisen charakteristisch:
 - sie entwickeln gegenüber Schule und Unterricht eine tendenzielle Abneigung;
 - sie fühlen sich in der Schule nicht wohl;
 - bei schulischen Problemen werden statt der Eltern oder Lehrer Fremde als Ansprechpartner bevorzugt;
 - Lehrer werden in besonderer Weise kritisiert;
 - es ergibt sich eine Tendenz zur Cliquenorientierung;
 - sie fühlen sich von der Schule gestresst und genervt und sind leicht provozierbar und gereizt.

Zudem lässt sich ganz allgemein feststellen:

- Gewaltanfällige und -bereite Jugendliche konsumieren eher Gewaltdarstellungen in den Medien.
- Sie neigen zu Alkoholkonsum, verharmlosen Aggression und Gewalt und setzen Gewalt und Formen der Einschüchterung als Mittel der Konfliktlösung bewusster ein.
- Sie bevorzugen die Formen verbaler Konfliktlösung in einem eher geringeren Maße und scheinen dazu auch nur ungenügend in der Lage zu sein.

(Vgl. Schubarth 1998, 131f.)

Damit wird deutlich, dass vor allem männliche, leistungsschwache Hauptschüler im Alter zwischen 12 und 15 Jahren von Gewalt am häufigsten betroffen sind und so im Vergleich zu Schülern anderer Schularten eine besonders gefährdete Subpopulation darstellen.

4.1.5 Die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern

Angesichts der empirischen Forschungslage erscheinen gewaltpräventive Maßnahmen in Schule und Unterricht dringend geboten, um

- in Brennpunktschulen bzw. -klassen die Situation zu verbessern,
- generell einem weiteren Anstieg der Gewalt vorzubeugen und
- eine qualitative Veränderung der Gewalt von eher leichten hin zu schwerwiegenden Gewaltformen zu verhindern (vgl. Dann 1999, 354).

Inzwischen liegt für den außerschulischen und den schulischen Bereich eine nahezu unüberschaubare Fülle von Präventionsvorschlägen bzw. Hinweisen zu gewaltprophylaktischen Maßnahmen vor (vgl. Schwind et al. 1997, 299f.; Balser/Schrewe/Schaaf 1997). Die Mehrzahl der Vorschläge bezieht sich auf den außerschulischen Bereich und ist theoretisch meist ungenügend fundiert. Die Zahl schulischer Präventionskonzepte und -programme wirkt dagegen eher klein. Die Anzahl derer, die davon ausreichend theoretisch begründet oder evaluiert sind, ist überraschenderweise sogar sehr gering. Schubarth (1998, 268) lässt nach einer Literaturanalyse für den schulischen Bereich lediglich *elf* Konzepte bzw. Programme als ausreichend theoretisch begründet gelten. Die Präventionskonzepte zielen auf verschiedene Ebenen:

- Schulebene (schulumfassende Programme),
- Lehrerebene (Programme vorrangig für Lehrer),
- Schülerebene (Programme vorrangig für Schüler).⁴⁷

Auf der Schülerebene (individuelle Ebene) sind die präventiven Maßnahmen vor allem auf die Verbesserung der sozialen Kompetenz bzw. der Konfliktlösungs-

⁴⁷ Die Strukturierung der Präventionskonzepte nach diesen Zielebenen ist gerade im Hinblick auf deren praktische Verwendung durch Lehrer sinnvoll. In der Präventionsforschung scheint diese Systematisierung inzwischen konsensfähig zu sein (vgl. Schubarth 1998, 268; Darge 1998, 237; Dann 1999, 354ff.). Für den Bereich Schule und Unterricht unterscheiden einige Autoren noch zwischen Schul- und Klassenebene bzw. Unterrichts- und Institutionsebene (vgl. Olweus 1996; Balser/Schrewe/Schaaf 1997). Jäger (1999, 42) verweist im Zusammenhang mit der Darstellung des „Landauer-Anti-Gewalt-Programms“ noch auf die „Elternebene“.

kompetenz der Schüler bezogen. Dem Erwerb reflexiver Fähigkeiten und – auf der Handlungsebene – dem Erwerb von Handlungsalternativen zur Gewalt, insbesondere der Fähigkeit, konstruktives und angemessenes Konfliktlösungsverhalten zu praktizieren, also Konflikte adäquat lösen zu können, kommen dabei eine große Bedeutung zu.⁴⁸ Im Kontext der sozialen Erziehung durch Schule und Unterricht sollen Schüler so gefördert werden, dass sie Konflikte gewaltfrei zu lösen vermögen und zu einem angemessenen Umgang mit Aggression und Frustration gelangen. In einem so verstandenen Sinn zielt soziales Lernen in der Schule auf die Möglichkeit der Prävention hinsichtlich gewalttätigen Schülerverhaltens. Die soziale Entwicklung der Schüler als Voraussetzung des sozialen Lernens ist mit Blick auf die Zielebene deshalb generell mitzubedenken (vgl. Spanhel 1989, 9ff.).

„Faires Streiten“ ist lernbar und es muss laut Bach/Goldberg (1988) gelernt werden, damit Menschen sich verstehen und Zuneigung zueinander entwickeln können. In den unterschiedlichen Ansätzen zur Operationalisierung der Konfliktkompetenz wird immer wieder ersichtlich, dass „nicht nur die Wahrnehmung und Durchsetzung der eigenen Interessen, sondern auch die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Interaktionspartners Bestandteil einer optimalen Konfliktlösung sein müssen“ (Schmidt-Denter 1980, 16). Im Rahmen sozialer Erziehung lässt sich die Konfliktlösungsfähigkeit⁴⁹, also die Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives und angemessenes Konfliktlösungsverhalten zu praktizieren, nach kognitiven, emotionalen und pragmatischen Zielsetzungen weiter operationalisieren. Petillon (1993) nimmt unter Bezugnahme auf andere Autoren (s.u.) eine Operationalisierung der Lernzielebenen in dieser Weise vor. Diese Lernziele sollen hier vorgestellt werden, ist damit doch aus sozialerzieherischer Sichtweise die Dimension der „Konfliktlösungsfähigkeit“ ausreichend zu beschreiben:

„Kognitive Lernziele

- Verstehen, dass Konflikte und Lösungstechniken bestimmte Wirkungen und Folgen haben (z.B. Aggressionen haben oft Aggressionen zur Folge).

⁴⁸ Der übergeordnete Zusammenhang wurde aus einer konflikttheoretischen Sichtweise – nämlich der Bedeutung des Konflikts für Individuen und eine demokratische Gesellschaft sowie die daraus resultierende Notwendigkeit der Formalisierung von Konflikten und der Lösung von Konflikten auf adäquate Weise – bereits hinreichend dargelegt (vgl. Kap. 3).

⁴⁹ Der Terminus „Konfliktlösungsfähigkeit“ wird in Kapitel 5 aus der Sicht moralischer Erziehung noch weiter spezifiziert. Die Förderung der „Konfliktlösungsfähigkeit“ der Schüler in Schule und Unterricht war und ist ein zentrales Anliegen verschiedener pädagogischer Strömungen, Richtungen, Ansätze. Die Förderung der „Konfliktlösungsfähigkeit“ ist beispielsweise eine zentrale Zielsetzung emanzipatorischer Pädagogik (vgl. etwa Paus-Haase 1986, 259f.). Die Verwirklichung entsprechender Zielsetzungen wurde zudem im Rahmen der Friedenserziehung, der politischen Bildung und eben auch der moralischen Erziehung angestrebt.

- Verstehen: Prosoziale Konfliktlösungen bereichern das Gruppenleben, steigern den Gruppenzusammenhalt, fördern das seelische Wohlbefinden.
- „Argumente formulieren können; Argumenten anderer zuhören und auf sie eingehen können“ (ENGELHARDT 1981, S. 48).
- „Kompromißfähigkeit“ (SCHAEFFER-HEGEL 1979).

Emotionale Lernziele

- Emotionale Sensibilität gegenüber Konfliktfolgen;
- nicht nachtragend sein;
- eine positive Grundhaltung gegenüber anderen Kindern haben;
- Bereitschaft, Lösungen ohne Niederlage für die Konfliktpartner anzustreben (GORDON 1981);
- „Auch über einen längeren Zeitraum Vertrauen und Motivation zu wechselseitigen Klärungsprozessen“ (VOYAT 1982, 277).

Pragmatische Lernziele

- Konfliktgefahren verbalisieren können;
- Metakommunikation betreiben können;
- über Normen (z.B. gleiche Rechte und Pflichten für alle) reden können; in Konfliktsituationen auf diese Normen hinweisen können“ (Petillon 1993, 118f.).⁵⁰

Über die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit bei Schülern als Präventionsmaßnahme gegen Gewalt besteht in der Literatur durchweg ein Konsens (vgl. Schubarth 1998; Darge 1998; Bründel/Hurrelmann 1994; Weiß 2000; Balser/Schrewe/Schaaf 1997; Holtappels/Heitmeyer/Melzer/Tillmann 1999; Schäfer/Frey 1999; Schwind/Baumann et al. 1990; Olweus 1996; Hurrelmann/Rixius/Schirp 1999; Schwind/Roitsch/Ahlborn/Gielen 1997; Knopf 1997). Dies lässt sich sowohl in Anlehnung an Erklärungsansätze bzw. wissenschaftliche Theorien zur Aggression und Gewalt als auch aufgrund neuerer empirischer Forschungsergebnisse nachhaltig begründen. Die m.E. richtungsweisende Arbeit von Wilfried Schubarth (1998) stellt hinsichtlich der Gewaltproblematik konsequent die Frage nach dem Zusammenhang von Analyse und Prävention, von Theorie und

⁵⁰ Petillon (1993, 203) kritisiert an anderer Stelle m.E. zu Recht, dass die Erziehungspraxis in Anlehnung an übergeordnete Zielformulierungen für das konkrete Schülerverhalten kaum etwas bewirke. Er nennt einige Problemfelder: Zielformulierungen sind unkonkret; Lehrer sind unzureichend ausgebildet; es fehlen konkrete Umsetzungs- und Unterrichtsleitungen, die die Realisierung der obigen Zielsetzungen ermöglichen. Schüler wenden das Gelernte in den konkreten Situationen nicht oder nur unzureichend an. Offenbar fehlt es an einer adressatenbezogenen Konkretisierung der Lernziele und an den am Entwicklungsstand der Schüler sich orientierenden, didaktisch-methodisch aufgearbeiteten Lehrmaterialien, die außerdem für Lehrer praktikabel sind.

Praxis. Sein erkenntnisleitendes Interesse bezieht sich auf die Relevanz von theoretischen Erklärungsansätzen und empirischen Forschungsergebnissen zur Gewaltprävention. Nach der Metaanalyse von 22 Theoriemodellen und Erklärungsansätzen zur Gewalt und Aggression (er unterscheidet zwischen psychologischen, soziologischen [einschließlich kriminalsoziologischen] und integrativen, aber auch zwischen klassischen und neueren Ansätzen/ vgl. Abb. 8), kommt Schubarth zu folgenden Ergebnissen:

- Jede Theorie hat einen spezifischen Erklärungswert; daraus resultieren Hinweise für die Gewaltprävention.
- Keine dieser Theorien vermag das komplexe Phänomen „Gewalt“ hinreichend zu erklären.
- Die Zusammenschau der Ergebnisse der unterschiedlichen Theorien wird der Komplexität des Gewaltphänomens am ehesten gerecht.
- Es gibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Erklärungsansätzen.
- Theoriemodelle, die verschiedene Theoriebestandteile integrieren können, sind besser geeignet, die Komplexität von Gewaltphänomenen zu erklären. Differenziertere Erklärungsmodelle zur Gewalt und Aggression bedingen auch zunehmend komplexere Präventionsmodelle, die verschiedenartige Sachzusammenhänge zu integrieren in der Lage sind. Diese sollten bezüglich ihrer Wirkungsdauer langfristig angelegt sein. Kurzfristige Präventionsmaßnahmen haben geringere Erfolgsaussichten.

(Vgl. Schubarth 1998, 86)

Theorie	Folgerungen für die Gewaltprävention
Triebtheorien	<i>Klassische psychologische Ansätze</i> Spontane aggressive Impulse kanalisieren bzw. umwandeln, Ausleben emotionaler Spannungszustände ermöglichen, Raum geben für Aktivitätsbedürfnisse
Frustrationstheorien	Verbalisierung von Ärgergefühlen und Befindlichkeiten, Veränderung der Interpretationsweisen, Entwicklung der Frustrationstoleranz und der Affektkontrolle, autogenes Training, Entspannungsübungen
Lerntheorien	Kritik an aggressiven Modellen in Elternhaus, Schule, Medien usw., differentielle Verstärkung: erwünschtes Verhalten bekräftigen, unerwünschtes Verhalten ignorieren bzw. pädagogisch darauf reagieren; Erlernung alternativer, prosozialer Verhaltensweisen
Kognitive Motivationstheorie zur Aggression	Beachtung der Dynamik und der Motive bei Aggressionshandlungen, Aufbau eines Hemmsystems
Psychoanalytische Theorien	Erkennen der verborgenen Ängste, evtl. Einzelfallhilfe leisten, Akzeptanz, Vertrauen und Gefühl der Geborgenheit schaffen, Anerkennung fördern, Selbstwertverletzungen vermeiden
Biologische Theorien	Keine pädagogischen Handlungsansätze ableitbar
Anomietheorie	<i>Klassische soziologische Ansätze</i> Verbesserung der Lebensumstände, Abbau sozialer Ungleichheiten, gerechte und transparente Gestaltung der Chancenstrukturen, Fördermaßnahmen und Hilfen besonders für Benachteiligte
Subkulturtheorie	Herauslösen aus antisozialen Gruppen, alternative Integrationsangebote
Theorien des differentiellen Lernens	Vorbildrolle der Bezugsperson, alternative Identifikations- und Lernangebote
Etikettierungstheorien	Vermeidung von Etikettierungen, Verstärkung der positiven Seiten
Entwicklungspsychologische Konzepte	<i>Neuere psychologische Ansätze</i> Verständnis für die entwicklungsbedingte Normalität der Aggression, Aufbau von Aggressionshemmungen, Förderung prosozialen Verhaltens
Theorie des sozialen Einflusses	Erlernung gewaltfreier Strategien des Umgangs mit Konfliktsituationen und gewaltfreier Formen zur Erreichung bestimmter Ziele
Schulbezogener psychoanalytischer Ansatz	Beachtung der Identitäts- und Selbstwertprozesse in der Schule, Gestaltung von positiven Interaktionsbeziehungen und Anerkennungsverhältnissen
Individualisierungstheorie	<i>Neuere soziologisch-erziehungswissenschaftliche Ansätze</i> Schattenseiten der Individualisierung politisch abfedern, Beratung und Hilfe bei Problemen, Mitsprache- und Partizipationsmöglichkeiten fördern, solidarische Erfahrungen und soziale Integration ermöglichen
Schulbezogener anomietheoretischer Ansatz	Ausbau sozialräumlicher und sozialpädagogischer Elemente in der Schule, Stärkung der Schule als „soziales System“, Milieubildung fördern

Handlungs- theoretischer Ansatz	<i>Neuere kriminalsoziologische Ansätze</i> Sensibler Umgang mit Normsetzung und Sanktionen, Ausbau demokratischer Prozesse, Vermeidung von Etikettierungen und Negativkarrieren
Selbstkontrollkonzept	Erziehung zur Selbstkontrolle durch soziale Kontrolle
Materialistisch- interaktionistischer Ansatz	Förderung sozial Benachteiligter, Verhinderung von Ausgrenzung, Kontrolle bzw. Abbau von (Definitions-)Macht durch Demokratisierung
Zwei-Komponenten- Interaktions-Modell	<i>Integrative Ansätze</i> Verminderung von Stress, Erlernen von Techniken des Umgangs mit Stress und Emotionen, Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbstreflexion
Geschlechtsspezifischer Ansatz	Abbau patriarchalischer Strukturen, Kritik an vorherrschenden „Männerbildern“, mehr jungenspezifische pädagogische Arbeit durch männliche Lehrer
Sozialisations- theoretischer Ansatz	Verbesserung der Lebensbedingungen, Entwicklung sozialer Handlungskompetenzen, Schule als sozialemotionaler Erfahrungsraum
Schulbezogener sozialökologischer Ansatz	Gestaltung einer gerechten Chancenstruktur, Entwicklung der Schulqualität, der Schul- und Lernkultur, Schulentwicklung als permanenter Prozess

Abb. 8: Erklärungsansätze zur Gewalt und zu den Konsequenzen der Gewaltprävention (Schubarth 1998, 89f.).

Aus den Erklärungsansätzen zur Gewalt und Aggression folgert Schubarth eine Reihe allgemeiner Handlungsansätze, so genannte „allgemeine Präventionsleitlinien“, die sich aus einer Vielzahl von Theorien begründen lassen und auf verschiedenen Ebenen immer wiederkehren. Dazu gehören vor allem „der Erwerb sozialer, kommunikativer Kompetenzen zum gewaltfreien Umgang mit Konflikt- und Problemsituationen (einschließlich des Umgangs mit den eigenen Aggressionen), die Entwicklung des Selbstwertgefühls, die Gestaltung positiver, nicht etikettierender Interaktionsbeziehungen, die Verstärkung geschlechtsspezifischer (insbesondere jungenspezifischer) Arbeit, der Ausbau von Hilfen zur Problem- und Lebensbewältigung und die Verbesserung der Chancenstrukturen“ (Schubarth 1998, 90). Damit wird auf einer individuellen bzw. interaktionellen Ebene die Relevanz der Förderung reflexiver Fähigkeiten – vor allem der Konfliktlösungsfähigkeit – als Präventionsmaßnahme gegenüber Gewalt sehr deutlich. Als beweismächtige Erklärung erweist sich dabei die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras (1979) und zwar in Verbindung mit anderen Theorien, etwa der „Doppelten-Dosis-Theorie“ von Gerbner et al. (1980)⁵¹. Die Heranwachsenden lernen und erfahren von signifikan-

⁵¹ Die Bedeutung der „sozial-kognitiven Lerntheorie“ (Bandura) bzw. der „Doppelten-Dosis-Theorie“ (Gerbner) wird in dieser Arbeit im Zusammenhang mit Gewaltdarstellungen in den Medien näher expliziert (vgl. Pkt. 4.2.3.1).

ten anderen Personen (z.B. Eltern oder Freunden in der Peergroup, aber auch aus den Medien), dass der Einsatz von Aggression und Gewalt in spezifischen Lebenssituationen bzw. bei der Lebensbewältigung besonders erfolgversprechend ist und dass sich damit eigene Ziele und Vorstellungen besser durchsetzen lassen. Gewalt wird somit zu einem subjektiv als sinnvoll erachteten Mittel der Konfliktlösung, der Verbesserung der Lebensperspektiven und der Bedürfnisbefriedigung. Als Hauptgrund darf angenommen werden, dass prosoziale, konsensuale Konfliktlösungen und Konfliktlösungsmodelle aufgrund einer mangelnden sozialen Kompetenz der Eltern (vgl. Jäger/Jäger 1998, 253) nie vorgelebt wurden und so von den Heranwachsenden deshalb nie gelernt werden konnten. Sie sind ihnen einfach nicht bekannt (vgl. Hornstein 1996, 27f.). Bereits Thomas Gordon sah die gewaltträchtigen Konfliktlösungen nicht darin begründet, dass den Konfliktbeteiligten mangelnder Wille oder gar schlechte Absichten bei deren destruktiven und ineffektiven Konfliktlösungsversuchen zu unterstellen wären, sondern vornehmlich darin, dass konstruktive Methoden der Konfliktlösung schlichtweg nicht bekannt bzw. nicht ausreichend internalisiert sind, sodass sie auf einer spezifischen Ebene des Verhaltens und Handelns entsprechend wirksam werden könnten (vgl. Schmidt-Denter 1979, 8).

Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Kinder und Jugendliche einen Mangel an sozialer Kompetenz, also ein mangelndes Repertoire an Konfliktbewältigungsstrategien und ein unadäquates Durchsetzungsvermögen aufweisen (vgl. Jäger/Jäger 1998, 253) und wenn deshalb auf der Handlungsebene der Einsatz von Gewalt als Möglichkeit der Konfliktlösung umso wahrscheinlicher wird. Dieser Schluss liegt „überall da nahe, wo die Lebenswelt keine Modelle zum Erlernen gewaltfreier Formen der Konfliktaustragung zur Verfügung stellt und wo die Voraussetzungen und Ressourcen materieller, sozialer, kultureller Art für das Erlernen gewaltfreier Formen der Konfliktaustragung und Konfliktregelung nicht vorhanden sind“ (Hornstein 1996, 29).⁵² Forschungen zu Täterkarrieren ergänzen und bestätigen diese Sichtweise. Der in Familien praktizierte aggressive Lebens- bzw. Erziehungs-

⁵² Vor dem Hintergrund der empirischen Ausgangslagen und der Problematik von „Kindheit heute“ analysiert Spanhel (1990a) aus einer sozial-ökologischen Betrachtungsweise heraus die Grundzüge der Alltagswelt von Schulkindern und stellt bereits 1990 fest, „dass Kinder und Jugendliche ihre Alltagswelt als spannungsreich, widersprüchlich und konflikthaft wahrnehmen müssen“ (Spanhel 1990a, 446/ vgl. auch Spanhel/Hotamanidis 1988, 72ff.). In diesem Zusammenhang ist auf die vielfältigen und komplexen Ursachenfaktoren zu verweisen, die unter dem Überbegriff „Kindheit heute“ als Ergebnis sozialwissenschaftlich orientierter und empirisch fundierter Kindheitsforschung herausgearbeitet wurden (vgl. etwa Fölling-Albers/Hopf 1995; Fölling-Albers 1995; Krappmann/Oswald 1995).

Die aktuellen Befunde legen den Schluss nahe, dass sich die Situation der Heranwachsenden seither eher noch verschärft hat. Eine Beziehung zwischen dem Gewalthandeln und der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen darf als wahrscheinlich angenommen werden (vgl. Heitmeyer 1992; Heitmeyer et al. 1995; Heitmeyer/Ulrich-Herrmann 1999).

stil wird dann von diesen Heranwachsenden auch häufiger in anderen Lebensbereichen, wie in der Freizeit oder der Schule, umgesetzt. Eindringlich wird Gewalt als Möglichkeit der Konfliktlösung schließlich durch Freunde gelernt, die ebenfalls überdurchschnittlich aggressiv sind und zur Gewalt neigen. Dies führt letztlich dazu, dass „sich das Verhaltensrepertoire des Betreffenden immer stärker auf aggressive Konfliktbewältigungsmechanismen einengt“ (Jäger/Jäger 1998, 253/ vgl. auch das Modell zur Entwicklung von Täterkarrieren nach Patterson/Bank 1989, 62). Lernen am sozialen Modell gepaart mit spezifischen Persönlichkeitseigenschaften (z.B. defizitäre Urteilskompetenz, mangelndes Repertoire an Konfliktlösungsstrategien) sowie mit einer unzureichenden sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen dürfte als die entscheidende Ursache der Gewalt und Gewaltbereitschaft anzusehen sein (vgl. Schirp 1993, 12). Aber auch aus der aktuellen empirischen Forschung zur realen Gewalt lässt sich die Notwendigkeit einer Förderung der Heranwachsenden im Bereich der Konfliktlösungsfähigkeit als Präventionsmaßnahme ableiten. In einer Klassifikation der Häufigkeit der Präventionsmaßnahmen in schulbezogenen und nicht-schulbezogenen Jugendstudien rangieren Vorschläge zur Verbesserung der *Norm- und Konfliktregelung* sehr weit oben. Weniger verbreitet sind Forderungen, die die „Thematisierung von Gewalt im Unterricht“ bzw. konkrete „Anti-Gewalt-Programme“ oder „Trainingsprogramme für Schüler und Lehrer“ zum Ziel haben (vgl. Schubarth 1998, 145). Dennoch wird in einer Vielzahl von Forschungsarbeiten neben vielen anderen Präventionserfordernissen explizit die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit⁵³ bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Schule und Unterricht als notwendige Präventions- bzw. Interventionsmöglichkeit empfohlen. Eine im Unterricht vorzunehmende Thematisierung von Konflikten bzw. von Möglichkeiten der Konfliktbewältigung wird etwa in der Hamburger oder in der Nürnberger Studie vorgestellt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 1993; Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg 1992). Die Einübung von Konfliktlösungsmodellen bzw. prosozialen Konfliktlösungsstrategien in Form von Rollenspielen und im Kontext mit anderen begleitenden Präventionsmaßnahmen (wie der Verbesserung des Schul- bzw. Klassenklimas) schlagen z.B. Todt/Busch (1994) und das Ministerium für Bildung und Kultur in Rheinland-Pfalz (1993) vor. Hurrelmann/Freitag (1993) sehen diese Notwendigkeit im Rahmen sozialen Lernens ganz besonders bei Hauptschülern gegeben (ähnlich auch Würtz et al. 1996). Diehl/Sudek (1995) listen eine Fülle von schulischen Maßnahmen gegen Gewalt (vor allem die Entwicklung von Strategien zur Prävention sowie zur Problem- und Konfliktbewältigung) im Zusammenhang mit einer Befragung von Gymnasialschülern auf.

⁵³ Für den Terminus „Konfliktlösungsfähigkeit“ werden wie bereits angemerkt in der Literatur auch andere Begriffe wie „Konfliktbewältigung“, „konstruktive Konfliktlösung“ usw. genannt.

Immer wieder wird somit bezüglich der Förderung sozialer Kompetenzen auch auf die Gestaltung eines guten Klassen- und Schulklimas und die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler verwiesen (vgl. Diehl/Sudek 1995; Würtz et al. 1996; Funk 1995; Melzer/Rostampour 1996; Olweus 1996; Schwind et al. 1997; Spanhel/Hüber 1995).

Scherer (1996) fordert die Entwicklung einer familialen Konfliktkultur mittels spezifischer und eigens für Schulen entworfener Konzeptionen (vgl. Knopf et al. 1994). Auch Dann (1999, 363f.) weist unter Rückgriff auf empirische Forschungsergebnisse und bewährte Präventionskonzepte auf die Bedeutung einer konsensualen Lösungsfindung im Kontext gewaltfreier Formen der Auseinandersetzung hin. Engel/Hurrelmann (1993) haben einen umfangreichen Maßnahmenkatalog entwickelt, in dem sie die Einübung friedlicher Konfliktlösungsstrategien als konkrete delinquenzprophylaktische Maßnahme vorsehen (ähnlich auch Claus/Herter 1994). Neben einer großen Zahl initiierten Projekte und Maßnahmen gegen Gewalt ist die Förderung der Schüler, und dabei vor allem die der Hauptschüler, im Bereich der Konfliktkompetenz ebenfalls ein Anliegen des Freistaats Bayern (vgl. Bayerische Staatsregierung 1994).⁵⁴

Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit bei Schülern *eine* geeignete und angesichts der derzeitigen Gewaltsituation an Hauptschulen dringend gebotene Präventionsmaßnahme gegenüber Gewalt im Rahmen von Schule und Unterricht darstellt. Die Bedeutung dieser Fähigkeit wird in der aktuellen pädagogischen Diskussion nicht nur unter gewaltprophylaktischen Gesichtspunkten, sondern zunehmend auch im Kontext anderer lohnenswerter Überlegungen und Zielsetzungen – etwa der „Gemeinschaftsfähigkeit“ oder Teamfähigkeit – als Schlüsselkompetenz oder Schlüsselqualifikation⁵⁵ (vgl. Spanhel 1995) eingestuft. Der Erwerb sozialer Kompetenzen darf schließlich als Voraussetzung für ein sozial „erfolgreiches“ gesellschaftliches und berufliches Handeln angesehen werden und ist deshalb in der jetzigen Zeit „zu einem zentralen Lernziel der Schule geworden“ (Weinert 1999, 10).

Es kommt darauf an, dass den Kindern in Schule und Unterricht entsprechend ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand Hilfen angeboten werden, die es ihnen ermöglichen, stabile und berechenbare Beziehungsstrukturen aufzubauen. Das

⁵⁴ Im neuen Bayerischen Hauptschullehrplan ist die Förderung der Schüler in ihrer Konfliktlösungskompetenz innerhalb der Jahrgangsstufe *acht* inzwischen ausdrücklich vorgesehen (vgl. Lehrplan für die Hauptschule 1997, 262f.).

⁵⁵ Die Notwendigkeit der Konfliktlösungsfähigkeit als Schlüsselqualifikation der Schüler (vgl. Spanhel 1995) wird unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ als Antwort auf den schnellen gesellschaftlichen Wandel hinsichtlich mehrerer Perspektiven diskutiert: Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen; Erziehung gegen Gewalt; interkulturelle Erziehung; Familienerziehung (gleichberechtigtes Miteinander und das Gestalten gewaltfreier Beziehungen zwischen den Geschlechtern) (vgl. Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995, 34f., 123, 133; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1998, 29; 1999, 57; Weinert 1999).

Augenmerk muss deshalb aus pädagogischer Sicht darauf gerichtet sein, die Probleme der Kinder und Jugendlichen zu erkennen. Angesichts eines raschen gesellschaftlichen Wandels und einer immer vielgestaltigeren Lebenslandschaft sollte die Schule mit mehr „*Offenheit* und *Flexibilität*“ auf die spezifischen Problemlagen und neuartigen Lebenssituationen der jungen Menschen reagieren“ (Spanhel 1990a, 449). Die Vermittlung anderer positiver Formen der Kommunikation sowie konsensualer Formen der Konfliktaustragung im weiteren Horizont einer moralischen Perspektive könnten helfen, die aktuelle „Gewaltsituation“ an Schulen wirksam zu begrenzen. Allerdings „erfordert eine gezielte Konflikterziehung mehr als nur eine akute Konflikt-Lösungshilfe. Sie verlangt, daß über längere Zeit ein bestimmtes Konzept des sozialen Lernens realisiert wird“ (Schmidt-Denter 1979, 9).

4.2 Mediale Gewalt am Beispiel des Fernsehens⁵⁶

4.2.1 *Gewaltprofil des Fernsehens*

Gewaltdarbietungen im Fernsehen sind aus Sicht der Programm-Macher ein geeignetes Mittel, um die Zuschauerzahlen im Kampf um Markt- und Werbeanteile nach oben zu treiben. Es wird schlichtweg das dargeboten, was die Zuschauer sehen wollen (vgl. Groebel/Gleich 1993, 20; Hickethier 1995, 43). Obwohl für diesen Zusammenhang keine ausreichenden wissenschaftlichen Befunde vorliegen, kann dies jedoch indirekt gefolgert werden, wenn man die Ergebnisse so genannter „Violence Profiles“ zur Kenntnis nimmt.

Inhaltsanalytische Programmbeschreibungen zielen darauf ab, relevante Kommunikationsmerkmale, wie Gewaltdarstellungen im Fernsehen, hinsichtlich einer bestimmten Zielsetzung, z.B. der Analyse der Qualität und Quantität von Gewalt, zu erfassen und zu beschreiben, woraus sich dann Gewaltprofile, also „Violence Profiles“⁵⁷, für ein bestimmtes Medium gewinnen lassen. Diese haben den Zweck, den Ist-Zustand gewalthaltiger Fernsehangebote festzustellen. Sie bilden damit eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende empirische Grundlage, an die sich im Hinblick auf längerfristige Entwicklungen weiterführende Forschungen anschlie-

⁵⁶ Auszüge aus diesem Gliederungsabschnitt wurden bereits veröffentlicht (vgl. Kleber H. 2000, 167ff.).

⁵⁷ Die Kritik an der Erstellung von „Violence Profiles“ bezieht sich vor allem auf forschungsmethodologische Gesichtspunkte, das Fehlen eines einheitlichen Gewaltbegriffs und auf die Tatsache, dass in Bezug auf die Ergebnisse fälschlicherweise meist Wirkungsannahmen impliziert werden. Zudem verstellt das publikumswirksame Zählen von „Pistolenschüssen“ und „Blutpfützen“ den Blick auf die wesentlich umfangreichere Problematik (vgl. Baacke 1998, 127). Die Kritikpunkte und der Forschungsstand werden bei Schabedoth (1995) zusammengefasst.

ßen können, wie Wirkungsanalysen oder Rezipientenbefragungen (vgl. Kepplinger/Dahlem 1990, 383). Aus mehreren Studien (Groebel/Gleich 1993; Merten 1993 und Krüger 1994) sollen nachfolgend einige wichtige Ergebnisse referiert werden.⁵⁸

Groebel und Gleich (1993) konnten in ihrer Gewaltprofilanalyse, die sich auf die Fernsehprogramme von ARD, ZDF, Sat1, RTL plus, Pro7 und Tele5 bezog, zeigen, dass in 47,7 Prozent der analysierten Sendungen Aggressionen vorkamen, was 2745 Szenen und 3632 einzelnen aggressiven Akten entsprach. Im Mittel kamen damit pro Stunde etwa fünf aggressive Akte vor. Fiktionale Sendungen enthielten hohe Gewaltanteile (Serien z.B. bis zu 50 %), wobei amerikanische Fernsehprodukte an der Spitze lagen. Die bei Kindern so überaus beliebten Cartoons beinhalteten 35 Prozent aller aggressiven Szenen. In der Regel wurden in den untersuchten Sendungen vor allem Gewalt und kriminelle Handlungen dargestellt, gefolgt von Kriegs- und Terrorszenen. Öffentlich-rechtliche Programmanbieter hatten in ihren Programmen zum Teil deutlich weniger Aggressionen und Gewalt als private Anbieter (z.B. ARD 6,7 %; Pro7 12,7 %/ vgl. Groebel/Gleich 1993, 124). Auch die Programmanalyse von Merten (1993) brachte ähnliche Ergebnisse zutage. Die Werte sind durchaus vergleichbar, wenn man sich lediglich auf die Analyse der eigentlichen Gewaltszenen beschränkt. Bezogen auf die Programme von ARD, ZDF, RTL, Sat1, Pro7 und Vox weist im fiktionalen Fernsehprogramm der Sender „Vox“ den höchsten „Grausamkeitsindex“ auf; die öffentlich-rechtlichen Programmanbieter belegen Mittelplätze. Bei den non-fiktionalen Programmanten liegen Pro7 und Sat1 an der Spitze.

Krüger (1994) bezieht sich in seiner Programmanalyse vor allem auf den Angebotsbereich „Information“ unter Berücksichtigung der Kategorie „Reality-TV“. Beachtet man den dabei zugrunde gelegten relativ engen Gewaltbegriff, ergeben sich ebenfalls annähernd ähnliche Resultate. RTL liegt hinsichtlich des Gewaltangebots deutlich vorne: 21,4 Prozent Gewaltanteil bezogen auf das Gesamtprogramm.

Die privaten Anbieter zeigen in ihren Programmen wesentlich mehr Aggressionen und Gewalt als die öffentlich-rechtlichen Sender, wobei das ZDF gegenüber der ARD, wie schon in den Untersuchungen von Merten (1993) erkennbar, höhere Gewaltraten aufweist. Das Gewaltangebot in den „Nachrichten“ ist ebenfalls beachtlich. Groebel und Gleich (1993) kamen auf eine Gewaltrate von 19 Prozent. Im

⁵⁸ Weiter zurückliegende Inhaltsanalysen wie die von Silbermann et al. (1973), Stein-Hilbers (1977) und Heinrichs (1974) brachten ebenfalls schon erstaunliche Ergebnisse zum Vorschein. Heinrichs (1974) berechnete z.B. für den Zeitraum von einer Woche ARD- und ZDF-Programm 416 Gewaltverbrechen, davon 102 „Leichen“. Eine Inhaltsanalyse von „media-control“, die sich auch auf die Programme ARD, ZDF, Sat1 und RTL bezog und in der 261 Stunden Filme verschiedener Genres ausgewertet wurden, erbrachte 2253 Gewaltakte und einen Gewaltanteil von 5,8 Prozent am untersuchten Programm, wobei Sat1 und RTL als private Anbieter bereits Ende der achtziger Jahre höhere Gewaltraten aufwiesen als öffentlich-rechtliche Sender (vgl. Kunczik 1988; Gleich 1995, 152).

Verhältnis zum gesamten Programmangebot wird in den Nachrichten überdurchschnittlich viel Gewalt gezeigt und fast die Hälfte davon hat mit der Tötung von Menschen zu tun (vgl. Groebel/Gleich 1993; Winterhoff-Spurk 1994). Grimm (1993) betont in Abgrenzung zu fiktionalen Gewaltdarstellungen die besondere Qualität dieser Gewalt und vergleicht Nachrichtengewalt (auch reale Gewaltdarstellungen im so genannten „Reality-TV“) mit der öffentlichen Zurschaustellung der Gewalt in früheren Epochen.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die Befunde von Groebel/Gleich (1993), Merten (1993) und Krüger (1994) in der Tendenz Gewaltraten um die 50 Prozent nachweisen, sodass pro Tag im Fernsehen durchschnittlich 70 Morde zu sehen sind (vgl. Groebel/Gleich 1993) und dass dabei die privaten Programmanbieter in Bezug auf das Gewaltangebot deutlich vor den öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten liegen. Hohe Gewaltraten mit spezifischer Gewaltqualität werden auch in Sendungen mit einer eher dokumentarischer Intention, wie z.B. Nachrichten und Reality-TV, erreicht. Fiktionale Sendungen (Spielfilme, Serien) haben jedoch eindeutig die höchsten Gewaltraten. Merten (1993) weist zudem nach, dass sich bei Informationssendungen und Sendungen mit mehr dokumentarischen Repräsentationsgehalten (Nachrichten, Reality-TV) zunehmend eine Vermischung von „Realität“ und „Fiktion“ abzeichnet. Interessant sind in diesem Zusammenhang die geschlechtsspezifischen Besonderheiten in der medialen Gewaltdarstellung. Gewalt, vor allem „physische Gewalt“, wird in der Regel von Männern ausgeführt. Nach Groebel/Gleich (1993, 95) sind nur knapp neun Prozent der Frauen die „Gewalttäter“. Wenn Frauen in medialen Gewaltszenarien präsent sind, kommt ihnen in der Regel die eher „passive“ Opferrolle zu. Darin sind sie dann im Vergleich zu Männern deutlich überrepräsentiert. Dies gilt hauptsächlich für amerikanische Action-Serien. Jedes dritte Gewaltopfer ist hier eine Frau (vgl. Röser/Kroll 1995, 16f.).

Weiterhin ist zusammenfassend festzuhalten:

- Gewalt von Frauen ist oft „psychische Gewalt“ (vgl. Luca 1993), z.B. intrigante Gewalt.
- Weibliche Aggression und Gewalt sind häufig durch Umstände aus dem privaten Bereich motiviert. Sie sind oft „relativ“ und basieren auf emotional motivierten Begleitumständen, z.B. Beziehungsschwierigkeiten (vgl. Groebel/Gleich 1993, 98).
- Männliche Gewalt ist oft „rationale Gewalt“ und beruht überwiegend auf materiellen bzw. politisch bedingten Beweggründen (vgl. Röser/Kroll 1995, 17).
- Frauen sind im Gegensatz zu Männern oft Opfer aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Röser/Kroll 1995, 19)⁵⁹.

⁵⁹ In einem weiter gefassten Kontext sollte dazu auch die resümierende Analyse von Christiane Schmerl (1985) über das Frauen- und Mädchenbild in den Medien beachtet werden.

Sowohl die Quantität als auch die Qualität der Fernsehgewalt ist für Kinder und Jugendliche unter Berücksichtigung der beschriebenen Forschungsergebnisse in vielerlei Hinsicht problematisch. Die Wahrscheinlichkeit, beim spontanen Zappen durch die Programme auf eine Gewalt- oder Mordszene zu treffen, darf angesichts der Befunde der dargelegten Inhaltsanalysen als beträchtlich angenommen werden.

4.2.2 *Aspekte der Fernseh(gewalt)nutzung*

4.2.2.1 Allgemeine Aspekte der Fernsehnutzung

Die derzeitige Situation im Fernsehbereich ist durch ansteigende Marktdifferenzierung und eine sich schnell verändernde Programmpolitik seitens der Programm-anbieter bestimmt. Eine ständige Vermehrung der Kanäle und eine unbegrenzte Jagd nach Marktanteilen und Einschaltquoten, also nach höheren Zuschauerzahlen – denn nur sie erbringen letztlich adäquate Werbeeinnahmen – bewirken eine Entwicklung hin zu einer intensiveren Zielgruppenorientierung und führen zu einer qualitativen Veränderung des Programmangebots.

Diese Entwicklung ist im Wesentlichen durch eine tendenziell zunehmende Sexualisierung und Brutalisierung des Angebots⁶⁰ und eine Vermischung bzw. Entgrenzung der Genres und ProgrammGattungen gekennzeichnet. Nachrichten werden z.B. mehr und mehr emotionalisiert und dramatisiert (Infotainment; Reality-TV) (vgl. Hickethier 1995; Groebel et al. 1995, 75ff.). Die Nutzung gewalt- und actionorientierter Sendungen setzt freilich eine entsprechende Medienausstattung voraus. Nach Lukesch (1997, 42) ist fast jeder Haushalt mit einem Fernsehapparat ausgestattet (westdeutsche Haushalte mit einem Jugendlichen 99 %; ostdeutsche Haushalte 100 %). Kreuzinger und Maschke (1995, 232) zeigen im Rahmen der Nürnberger-Schüler-Studie (1994), dass bereits 63 Prozent aller Jungen und 53 Prozent aller Mädchen über einen eigenen Fernseher und damit über einen relativ ungehinderten Zugang zu diesem Medium verfügen. Der Videobesitz und der ebenfalls ungehinderte Zugang dazu spielen für das Betrachten von besonders gewalthaltigen medialen Darstellungen durch Kinder und Jugendliche eine substantielle und im Hinblick auf die Fernsehgewalt „korrespondierende“ Rolle. Deshalb sind hierzu einige Anmerkungen nötig. Im Vergleich der Studien von Lukesch (1985; 1989a), Spanhel (1990) und Funk (1995) lässt sich eine stetige Zunahme an Video-

⁶⁰ Der evidente Zusammenhang zwischen erhöhtem Gewaltangebot in den Medien und höheren Einschaltquoten bzw. entsprechendem Interesse der Zuschauer ist empirisch nicht nachgewiesen (vgl. Hasebrink 1995, 195ff.). Kunczik (1993) verweist allerdings darauf, dass mediale Gewaltangebote bereits seit der Antike stets regen Zuspruch fanden. Indirekt wird dieser Zusammenhang auch durch die Spannungsforschung belegt. Spannung als Nutzungsmotiv impliziert in der Regel die Gewaltanwendung (vgl. Vorderer 1994).

geräten erkennen, die sich im Besitz von Jugendlichen befinden. Immerhin haben 23,3 Prozent der befragten Schüler ein Videogerät (vgl. Funk 1995, 231). Damit hat sich die Geräteausstattung mit Videorekordern seit 1984 (vgl. Lukesch 1989a, 31) mehr als verdoppelt, wobei Mädchen im Vergleich zu Jungen erheblich weniger Videogeräte besitzen. Hauptschüler sind deutlich häufiger mit Videogeräten ausgestattet als Realschüler oder Gymnasiasten. Der Gerätebesitz ist im Alter zwischen 16 und 17 Jahren am höchsten (vgl. Funk 1995, 233). Lukesch (1989a) und Spanhel (1990) kamen in ihren Erhebungen bereits früher zu ähnlichen Ergebnissen. Auch in der Videonutzung setzt sich dieser Trend offenbar fort. Hauptschüler nutzen das Medium „Video“ stärker als Realschüler oder Gymnasiasten (vgl. Funk 1995, 235f.), Mädchen hingegen weniger als Jungen, was im Übrigen auch hinsichtlich des Besitzes von Fernsehern gilt.

Insgesamt lässt sich nachweisen, dass sich das Medium „Video“ zunehmend etabliert. Es wird vorzugsweise stärker von Jungen als von Mädchen und vor allem mit Freunden genutzt, was vermuten lässt, dass das negative Wirkungspotential dieser Filme zugenommen hat (vgl. Lukesch 1989a, 58). Hauptschüler nutzen Video häufiger als Schüler anderer Schularten, wobei Spiel, Action, Gewalt, Horror und Kriegsszenarien besonders beliebt sind. Insgesamt gesehen ist aber der Videokonsum im Vergleich zum Fernsehkonsum deutlich geringer.

Zusammenfassend ist festzustellen – und das bestätigen die Studien von Lukesch (1985; 1989a), Spanhel (1990) und Funk (1995) überzeugend und weitgehend übereinstimmend –, dass

- der Gerätebesitz von Kindern und Jugendlichen steigt,
- mehr Hauptschüler als Schüler anderer Schularten ein eigenes Fernsehgerät besitzen,
- die Verfügung über ein eigenes Fernseh- oder Videogerät offensichtlich ein entscheidender Faktor im Hinblick auf einen entsprechenden Medien(gewalt)konsum ist.

In diesem Zusammenhang formuliert Lukesch unter Berücksichtigung vorangegangener Forschungsergebnisse (vgl. z.B. Lukesch 1985), dass „Video für Jugendliche die Via regia zu gewalthaltigen Filmen“ darstellt (Lukesch 1989a, 108/ vgl. auch Lukesch 1997, 49f.). Fernsehen gehört nach wie vor zu den beliebtesten „Freizeitaktivitäten“ von Kindern und Jugendlichen und wird somit intensiv genutzt (vgl. Bofinger/Lutz/Spanhel 1999; Feierabend/Windgasse 1998; Lukesch 1997). So sehen beispielsweise Drei- bis Fünfjährige in der Bundesrepublik bereits 81 Minuten pro Tag fern, Sechs- bis Neunjährige 96 Minuten und Zehn- bis Dreizehnjährige sitzen durchschnittlich 120 Minuten vor dem Fernseher, wobei in den östlichen Bundesländern gegenüber den westlichen eine höhere Fernsehnutzung zu verzeichnen und insgesamt eine steigende Sehdauer zu konstatieren ist (vgl. Feier-

abend/Windgasse 1998). Dies ist bei einer ständigen Programmausweitung und der Einführung neuer Technologien (digitales Fernsehen) auch kaum verwunderlich. Am Wochenende wird bedeutend mehr ferngesehen als an Wochentagen. Dies gilt für Erwachsene wie für Kinder und Jugendliche gleichermaßen. In der Zeit zwischen 18.00 und 21.00 Uhr wird der Bildschirm von allen am stärksten genutzt (vgl. Löhr/Schmidbauer 1996, 9). Das ist aber gerade die Zeitspanne, in der, wie schon dargelegt, die meisten Gewaltszenen dargeboten werden. Damit sieht etwa ein Drittel aller Kinder mehr als eine Stunde fern. Zehn Prozent sind zu den Vielsehern zu zählen, was einer täglichen Fernsehnutzung von mehr als drei Stunden entspricht. Etwa vier Prozent der Kinder halten sich täglich sogar mindestens fünf Stunden und mehr vor dem Fernsehgerät auf. In der Gunst der Kinder liegen private Programmanbieter deutlich vor den öffentlich-rechtlichen Sendern (vgl. Feierabend/Windgasse 1998, 119). Täglich (Mo-So) werden 86 Prozent der Jugendlichen (14- bis 19-Jährige) vom Fernsehen erreicht, davon 28 Prozent von ARD/ZDF und 74 Prozent von privaten Anbietern⁶¹. Letztere aber zeigen deutlich mehr Aggressions- und Gewaltszenen als öffentlich-rechtliche Sender.

4.2.2.2 Nutzung medialer Gewaltdarstellungen im Zusammenhang mit soziodemographischen Hintergrundmerkmalen sowie der sozialen Situation der Rezipienten

Die Zuwendungsbereitschaft gegenüber medialen Gewaltdarstellungen steht offenbar in Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung spezifischer altersgemäßer Rollenerwartungen und mit Identitätsbildungsprozesse vor allem im Kindheits- und Jugendalter, wobei – und darauf weist Baacke (1998, 126) hin – inhaltliche Veränderungen der Kindheits- und Jugendphase, wie z.B. die Entstrukturierungen der Jugendphase, Individualisierungsprozesse und Entkoppelungen, grundlegende Bezugskomponenten bilden. Besonders im Jugendalter ist die oft gemeinsame und meist im Freundeskreis betriebene Zuwendung zu gewalthaltigen Medientexten (u.a. in indizierten Videos bzw. Horrorvideos) Ausdruck eben dieser Identitätsbildung und Rollenorientierung, die sich in Abgrenzungen gegenüber Erwachsenen sowie in der Cliquenbildung und Peergroup-Ausrichtung bemerkbar machen und als ein Element spezifischer Jugendkultur zu verstehen sind (vgl. Brosius/Schmitt 1990; Lukesch 1997).

Eine Reihe weiterer Faktoren wird im Kontext des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen bedeutsam. So gelten die soziale Situation des Rezipienten, die realen, situativen Gegebenheiten beim Medienkonsum sowie inhaltliche und formale Merkmale des medialen Gewaltangebots als mitentscheidend

⁶¹ Einen dezidierten Überblick über den Fernsehkonsum von Kindern, z.B. Reichweiten, Sehdauer, Präferenzen, bieten Löhr/Schmidbauer (1996).

für die Art und Intensität des medialen Gewaltkonsums (vgl. Groebel 1988, 48). Während das Medium „Fernsehen“ überwiegend im Familienkreis von Bedeutung ist, besteht beim Videokonsum ein klarer Peergroup-Bezug, vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen (vgl. Lukesch 1997, 41). Für jugendliche Fernseh- und Videonutzer sind die individuelle Einstellung und das Sehverhalten von Freunden und Peergroups wichtig (Spanhel 1990, 160). Der Einfluss solcher Peergroups zeigt sich auch darin, dass Gespräche über Videofilme in der Regel mit Freunden geführt werden, wobei sich Mädchen häufiger auch an die Eltern wenden. Brosius und Schmitt (1990, 548) sprechen bezüglich dem Sehen von Horrorvideos von einem Gruppenphänomen. Auch Lukesch (1989a) räumt mit Blick auf die Auseinandersetzungen um einen Jugendlichenstatus dem Videosehen einen hohen motivationalen Aspekt ein. Rogge (1990) weist darauf hin, dass der Konsum von Horrorfilmen den Jugendlichen helfe, sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen und Gemeinsamkeiten zu schaffen. Der Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen ist in der Regel eingebunden in ein soziales Umfeld, besonders aber in die Strukturen der jeweiligen Familie. Einen entscheidenden Einfluss auf das Fernsehverhalten von Jugendlichen haben die Nutzungsgewohnheiten der Eltern, also die qualitativen und quantitativen Aspekte elterlichen Fernsehkonsums (vgl. Oswald/Kuhn 1994, 38f.). Ein Zusammenhang zwischen Bildungsniveau, sozialem Status und der Dauer des Fernsehkonsums gilt als gesichert. So wird in Familien mit einem niedrigen sozialen Status mehr ferngesehen (vgl. Minnemann 1995, 10). Mit steigender Schichtzugehörigkeit der Familie sinkt die Fernsehdauer von Kindern und Eltern (vgl. Hurrelmann 1989, 57). Je höher der Sozialstatus ist, umso mehr wird das Fernsehen durch die Eltern reglementiert und kontrolliert, je niedriger der Sozialstatus ist, umso eher herrscht ein „Laisser-faire-Verhalten“ vor (vgl. Minnemann 1995, 11).

Auch das emotionale Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen kann für die Dauer der Fernsehnutzung von Bedeutung sein (vgl. Oswald/Kuhn 1994, 38). Neben dem Erziehungsstil der Eltern und dem sozialen Verhalten der Familienmitglieder untereinander werden auch noch persönliche Begleitumstände (Schulangst, Ausgrenztsein) im Leben der Jugendlichen in Relation zu ihren Mediennutzungsgewohnheiten relevant. Insbesondere männliche Haupt-, Sonder-, und Berufsschüler sehen tendenziell häufiger gewalthaltige Fernsehsendungen und Videofilme als Realschüler oder Gymnasiasten (vgl. Spanhel 1990; Funk 1995; Lukesch 1985; 1989a; Lukesch et al. 1989b).

Damit wird deutlich, und das zeigt eine Vielzahl von Studien übereinstimmend, dass gerade Kinder und Jugendliche aus einem problematischen Umfeld (Familie, Peergroups usw.), und davon wiederum hauptsächlich Jungen, von Gewaltdarstellungen im Fernseh- und im Videobereich offenbar stark angesprochen werden und im Vergleich zu anderen Subpopulationen und aus den dargelegten Gründen heraus

diese Medien am intensivsten nutzen. Schüler von Haupt-, Sonder-, und Berufsschulen sind hinsichtlich der soziodemographischen Hintergrundmerkmale und aufgrund ihrer sozialen Situation als eine Problemgruppe zu bezeichnen.

4.2.2.3 Spezifische Begründungen und Motive der Nutzung gewaltorientierter Sendungen

Der Zusammenhang zwischen der Nutzung gewaltorientierter Sendungen – vor allem durch männliche Jugendliche – und den spezifischen Entwicklungs- und Identitätsprozessen der Jugendlichen wurde bereits grob umrissen und soll an anderer Stelle weiter vertieft werden. Im Rahmen des „Uses-and-Gratifications-Ansatzes“⁶² konnten einige relevante Ergebnisse erbracht werden. Als gesichert gilt, dass das Verlangen nach „Spannung“ (Greenberg 1973) oder „Unterhaltung“ bzw. „Eskapismus“ (vgl. Rubin 1983) als Grund für die Nutzung angesehen werden kann. Die Rezipienten erwarten sich von bestimmten Sendungen entsprechende „Gratifikationen“. Der Wunsch nach Gewalt darstellenden Sendungen (z.B. Krimis) resultiert zwar aus einer ähnlichen Motivlage, doch bei der Erfüllung konkreter, an die Filmhandlung gebundener Erwartungen (spannungsreich, intelligent usw.) können sich die Urteile und Einschätzungen etwa im Hinblick auf die Attraktivität der Filme sehr wohl unterscheiden.

Die wichtigsten Motive für den Gewalt- und Horrorkonsum sind „Spannung“, „Nervenkitzel“ und „Action“, so genannte „Angst-Lust-Erlebnisse“. Es geht also bei den Rezipienten vornehmlich nicht um die Suche nach Vorlagen für ein eigenes aggressives Handeln, sondern um das Verlangen, bestimmte Reize konsumieren und diese auskosten zu können (vgl. Grimm 1992; 1994, 45)⁶³.

Aufgrund dieser Motivkonstellation (Erprobungs- bzw. Bewährungsmotive) ist dann durchaus nachvollziehbar, dass Kinder und Jugendliche – vor allem Hauptschüler – den (gemeinsamen) Horror- und Gewaltkonsum als das Durchleben von etwas Verbotenem oder als Mutprobe verstehen (vgl. Grimm 1994, 45). Dieses

⁶² Im „Uses-and-Gratifications-Ansatz“ geht es im Grunde um die Frage, warum bestimmte Personen Medien benutzen und wie sie von dieser Mediennutzung profitieren. In einer weiteren Ausformung hin zum „Nutzen-Ansatz“ wird die Konzeption eines realitätsverarbeitenden Subjekts noch konsequenter umgesetzt. Die Vertreter dieses Ansatzes versuchen vor allem die Dimensionen „Publikumsaktivität“ (aktiver zielgerichteter Vorgang der Mediennutzung), „soziales Handeln“ (in der Interaktion weist der Rezipient den Medienaussagen Bedeutung zu) und „Interpretation“ (Medienaussagen gewinnen erst durch die Interpretation des Rezipienten Bedeutung) zu betonen (vgl. Tulodziecki 1989). Im deutschsprachigen Raum führte dieser Ansatz auch dazu, die Bedeutung und Funktion verschiedener Medien im Tagesablauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erfassen.

⁶³ Zum Forschungsstand im Hinblick auf die Motivkonstellation von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Nutzung von indizierten Videos oder von Erotika bzw. harter Pornographie vgl. Grimm 1994, 45ff.; Selg 1986; Sacher 1993.

Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach „Angst-Lust-Erlebnissen“ wird aus Sicht der Forschung je nach Forschungsansatz (z.B. medienspezifischer, schichtspezifischer, nutzenorientierter bzw. filmsprachlicher Ansatz)⁶⁴ unterschiedlich erklärt.

Grimm (1992) nennt einige Gründe:

- Stimulierung der Vorstellungskraft;
- Filmangst ist Unterhaltungsangst (Als-ob-Angst) und qualitativ anders als Realangst;
- Horrorfilme sind Instrumente im Gefühlsmanagement zur Regulierung der eigenen emotionalen Befindlichkeit, z.B. um ein Flow-Erlebnis zu erreichen.

So gesehen erscheint der Konsum gewaltorientierter Sendungen als bedürfnisorientierte Handlung mit dem Ziel der Reizfindung und -befriedigung.

Hasebrink (1995, 201) fasst dazu den Forschungsstand zusammen. Der Autor zeigt unter Bezugnahme auf weiterführende Quellen und das „Konzept der Reizsuche“ (Sensation Seeking), dass „High Sensation Seekers“ gewalthaltige Sendungen nutzen, um hohe und komplexe Reize zu erfahren. Groebel (1989) konnte nachweisen, dass das selektive Reizsucheverhalten von Menschen sich gleichermaßen sowohl auf die Realität wie auf mediale Reize bezieht. Menschen, die in Filmen bestimmte Reize suchen, tun dies auch in der Realität, wobei sie sich aber immer den gleichen oder zumindest ähnlichen Reizen zuwenden. Die Erlebnis- und Reizarmut der Moderne bzw. unserer Gesellschaft bedingen ebenfalls die Zuwendungsbereitschaft zu gewalt- und actionhaltigen Fernsehangeboten. Mettler-von Meibom (1994, 5) betont gerade diesen Umstand und sieht diese Problematik in der Entwicklung der Moderne begründet, wo es zu Abspaltungen von Emotionen und Ängsten gekommen sei. Gewaltdarstellungen füllten diese Lücke. „Indem sie die verdrängten und abgespaltenen Emotionen manipulativ erreichen, kommen Menschen zumindest punktuell mit ihren Gefühlen in intensiven Kontakt und erfahren dadurch eine scheinbare Befriedigung ihrer emotionalen Bedürfnisse“ (Mettler-v. Meibom 1994, 5, zitiert nach Hasebrink 1995, 201; vgl. auch Bettelheim 1988). Rathmayr (1996) argumentiert aus einer kulturhistorischen Perspektive heraus in eine ähnliche Richtung. Danach habe sich das Bedürfnis nach gewalthaltigen medialen Artefakten über Generationen hinweg in kulturellen Bildungs- und Entwicklungsprozessen herausgebildet. In einer zivilisationsgeschichtlichen Analyse kommt er dabei zu der Erkenntnis, dass „die Frage nach dem Zusammenhang von imaginärer und realer Gewalt nicht eine Frage nach den Intentionen der Medien, sondern nach dem Zustand der Gesellschaft ist (...) Mit der Trennung der Gewalt-

⁶⁴ Vgl. dazu Grimm 1992; Reiß 1990.

phantasien aus der unmittelbar erlebten und mitgemachten Erfahrung realer Gewalt wird diese als Fiktion inszenierbar“ (Rathmayr (1996, 64). Nur dadurch, dass Gewalt eindeutig als Fiktion erlebbar würde, könne sie als lustvoll und spannend empfunden werden.

Insgesamt wird ersichtlich, dass die von Action- und Horrorfilmen ausgehende Faszination wohl als wichtiger, wenn nicht als der erklärungs mächtigste Faktor im Begründungsspektrum bezüglich der Nutzung derartiger Filme durch Kinder und Jugendliche angesehen werden kann⁶⁵. Andere Forschungsansätze stellen mehr die konkrete Nutzungssituation selbst in den Mittelpunkt ihrer Beobachtungen und betonen, dass situative Stimmungen, Gefühle und Erregungszustände die Hinwendung zu gewalt- und actionorientierten Sendungen beeinflussen können. Bei physiologischer Untererregung sei z.B. die Wahrscheinlichkeit größer, dass reizstimulierende Fernsehinhalte gesucht würden (vgl. Zillmann 1994). Die Präferenz für action- und gewaltorientierte Fernsehangebote kann aber auch in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen begründet liegen. Als gesichert gilt der Zusammenhang zwischen Aggressivität als Persönlichkeitsmerkmal und einem höheren Konsum gewalthaltiger und actionorientierter Filme (vgl. Huesmann 1982; Eron/Huesmann 1980). In Versuchen konnte weiterhin gezeigt werden, dass auch „Ärger“ eine verstärkte Hinwendung zu einem entsprechenden Programmangebot bewirken kann (vgl. Fenigstein 1979).

Abschließend sei aus einer geschlechtsspezifischen Sichtweise noch auf quantitative Unterschiede bei der Nutzung medialer Gewaltdarstellungen zwischen Jungen und Mädchen verwiesen. Hier ergibt sich recht eindeutig, dass Jungen im Verhältnis zu Mädchen gewalthaltigen Filmen im Fernseh- und Videobereich nicht nur größere Präferenzen einräumen, sondern diese Filme auch häufiger nutzen. Jungen entwickeln zu Gewaltdarstellungen im Fernsehen und im Videobereich offensichtlich eine stärkere Bindung als Mädchen (vgl. z.B. Groebel/Gleich 1993, 17f.; Lukesch et al. 1989b, 122; Drescher et al. 1990, 459; Bofinger/Lutz/Spanhel 1999, 57; Kunczik 1996).

4.2.3 Ergebnisse der Gewaltwirkungsforschung

Mit Blick auf die große Literaturmenge innerhalb der Gewaltwirkungsforschung und die mitunter vertretenen Extrempositionen kann man sich gelegentlich des Eindrucks nicht erwehren, dass neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung

⁶⁵ Mikos (1995, 166f.) begründet die Faszination von Gewaltfilmen auf einer textuellen, individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Ebene. Er legt überzeugend dar, dass es sich dabei um ein komplexes, diffiziles und ineinander verwobenes Erklärungsgeflecht handelt, das sich im konkreten Einzelfall aus je spezifischen Begründungszusammenhängen herausbildet.

auch eine Art „Glaubenskrieg“ stattfindet. Einige Forscher behaupten, die Datenlage sei merklich dünn, andere wiederum argumentieren, dass ein Zusammenhang zwischen beobachteter und vollzogener Gewalt eindeutig sei.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es nicht *die* Gewaltwirkung, sondern eine breite Palette möglicher sehr unterschiedlicher Wirkungen medialer Gewaltdarstellungen gibt. Die Rechtfertigung bzw. Ablehnung von Gewalt, aber auch die Erzeugung von Angst, unterhaltsame Spannung, ja sogar ein gesteigertes Selbstbewusstsein können Auswirkungen medialer Gewalt sein. Da das Wirkungsspektrum breit ist konzentriere ich mich hier auf einige wenige, zentrale Wirkungszusammenhänge.

4.2.3.1 Theoretische Erklärungen

Die Medienforschung bezieht sich auf eine Reihe theoretischer Annahmen und Erklärungsversuche. Neben der *Katharsis-These* (die Gewaltneigung im Beobachter sinkt nach der Beobachtung von Gewalt ab), die im Grundsatz als widerlegt gilt⁶⁶, und der *Inhibitions-These* (durch die Beobachtung von Gewalthandlungen wird Aggressionsangst ausgelöst, was die Bereitschaft des Beobachters zu eigenem aggressivem Verhalten mindert) sind folgende Thesen wichtig: die These der „*Emotionalen Erregung*“ (emotionale Erregung als Folge medialer Gewaltrezeption, was im Wesentlichen unbestritten ist); die *Habituations-These* (die Zuschauer gewöhnen sich an Gewaltangebote des Fernsehens); die *Kultivations-Hypothese* (das Fernsehen bildet Vorstellungen über die Welt aus; dadurch wird die individuelle Sozialisation von Menschen bewirkt); die *Anomie-Hypothese* (das Fernsehen baut Diskrepanzen auf, indem es für viele unerfüllbare Ziele und Normen propagiert [Reichtum, Freiheit usw.], die im Widerspruch zu den realen Möglichkeiten der Mehrzahl der Rezipienten stehen; dies führt zum Zusammenbruch der kulturellen Struktur) und schließlich die *Lerntheorien* (die Beobachter lernen durch Gewaltdarstellungen im Fernsehen). Im Rahmen dieser Arbeit können die verschiedenen theoretischen Annahmen keinesfalls ausführlich diskutiert werden, weshalb auf die entsprechende Literatur verwiesen wird (z.B. Lukesch 1996; Kunczik 1996). Vor allem die sozial-kognitive Theorie Banduras (1979) über das *Modell-Lernen* ist als die wohl am besten ausgearbeitete Theorie weitgehend in der Lage die verschiedenen Forschungsergebnisse zur Wirkung von Fernsehgewalt zu integrieren (vgl. Selg 1994, 41; Lukesch 1996, 21). „Lernen am Modell“ bezeichnet die Übernahme von Verhaltensweisen, die bei anderen Personen beobachtet wurden, in das eigene Verhaltensrepertoire. Die beobachteten Personen sind das Modell, die Lernenden die Beobachter. Zwischen dem Beobachtungsreiz, z.B. dem gewalthaltigen

⁶⁶ Grimm (1999) findet neuerdings wieder Hinweise darauf, dass durch Gewaltdarstellungen eine Aggressionsminderung eintritt. Dies würde u. U. eine Renaissance der „Katharsis-These“ bedeuten.

Verhalten einer „Filmperson“, und der Nachbildung (der Beobachter führt die Handlung aus) sind beim Lernablauf vier große Phasen zu unterscheiden:

- Aufmerksamkeitsprozesse (intensives und konzentriertes Zuschauen des Beobachters);
- gedankliche Prozesse (vergegenwärtigen, speichern, einprägen; also symbolisches Repräsentieren des beobachteten Verhaltens);
- motorische Prozesse (Einübung bzw. Äußern des Verhaltens);
- Verstärkungs- und Motivierungsprozesse (soziale Verstärkungsprozesse, z.B. Bewunderung durch Eltern, Bekannte, Fremde; oder z.B. Fortschritte, wenn positive Erlebnisse dabei auftreten) (Vgl. Bandura 1979).

Modelle des Lernens können Eltern, Bekannte, Fremde aber auch Filmidole des Fernsehens sein, die aggressives oder gewalttätiges Verhalten zeigen. Zwar ist die Imitation des Verhaltens nicht zentral für das „Lernen am Modell“, doch es gibt einen kleinen, bestimmten Prozentsatz an Beobachtern, die das Beobachtete imitieren, vor allem wenn damit Erfolg verbunden ist (vgl. Selg 1994).

Das „Vielsehen“ ist für das „Lernen am Modell“ nicht unbedingt wichtig. Für eine Nachahmung genügt es bereits, wenn bestimmte Dinge einmal gesehen werden, wenn das Geschehene Erfolg verspricht und auf einen interessierten Beobachter trifft. Häufiges Sehen von wiederkehrenden Mustern, wie eben das gewalthaltige und Erfolg versprechende Konfliktlösungsmuster von Filmidolen, erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Beobachter das Verhalten der Protagonisten eines Films effektiver vergegenwärtigen, speichern und einprägen. Wird dieses immer gleiche Konfliktlösungsmuster dann von verschiedenen Filmhelden angewandt, ja findet es sogar in der Realität bei Eltern oder in Peergroups erfolgreich Verwendung oder wird dieses Verhalten positiv verstärkt, sodass der Beobachter auf verschiedenen Ebenen ähnlich gelagerte Informationen erhält, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit noch mehr, dass der Beobachter Gewalt als Mittel der Konfliktlösung wählt. Gerade dies berichten die Forschungsergebnisse von Gerbner et al. (1980) im Kontext mit der „Doppelten-Dosis-Theorie“, um welche die „sozial-kognitive Lerntheorie“ von Bandura zu ergänzen wäre (vgl. Selg 1994). Ein positiver, direkter Zusammenhang zwischen einem lediglich beobachteten gewalthaltigen Filmgeschehen und der Ausführung des beobachteten Verhaltens müsste nach der „sozial-kognitiven-Lerntheorie“, also bei einem Fehlen der dargelegten Bedingungskomplexe, gering ausfallen. Und genau so ist es; darin stimmt die überwiegende Anzahl der Forschungsarbeiten zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen überein. Die theoretischen Annahmen der „sozial-kognitiven Theorie des Modell-Lernens“ wurden in einer Problemgruppen-Analyse von Kunczik/Bleh/Maritzen (1993) und Kunczik/Zipfel (1998, 178) eindrucksvoll bestätigt. Danach sind einige bestimmte Subpopulationen von Kindern und Jugend-

lichen durch Gewaltdarstellungen in den Medien besonders gefährdet; Kinder aus einem „intakten“ Umfeld dagegen kaum. Weiterhin ist für eine kognitions-theoretische Interpretation aggressiven Verhaltens das *Skripttheoretische Modell* von L. Huesmann und L. D. Eron (1986) bedeutsam. Danach wird soziales Verhalten durch kognitive Skripts bestimmt und beeinflusst. Skripts repräsentieren mentale Modelle, in denen Schemen und Leitlinien sozialen Verhaltens im Gedächtnis gespeichert sind und vom Individuum je nach Situation jederzeit abgerufen werden können. Diese werden neu gelernt oder zum Teil umdefiniert, bereits vorhandene Skripts werden ergänzt und verbessert. In Filmen des Fernsehens werden Skripts gezeigt und können so gelernt werden. Somit kann über das Fernsehen gewalthaltiges Verhalten initiiert werden, insbesondere dann, wenn die dargebotenen Lösungen Erfolg versprechend erscheinen. Immer wiederkehrende und stereotyp dargebotene gewalthaltige Lösungsmuster und Details werden so in die eigenen Skripts mit Hilfe der Lernprozesse eingebaut. „Ein Kind entwickelt ständig Algorithmen für soziale Probleme und speichert sie in seinem Gedächtnis. Dabei bezieht es sich auf Beobachtungen des Problemlöseverhaltens von anderen. Es gilt damit auch für das Fernsehen. Wer sehr viel Gewalt schaut, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit kognitive Skripts entwickeln, welche Gewalt oder Aggression als Teil der Lösung beinhalten; solche Lösungen dürften dann auch in der Phantasie und im Spiel geprüft werden. Je häufiger dieses geschieht, desto wahrscheinlicher dürften später solche Skripts abgerufen werden, und umso aggressiver dürfte das Verhalten sein“ (Moser 1995, 176). Demzufolge bedeutet ein sich häufendes Auftreten von Gewalt und Aggression, das als erfolgreiche Möglichkeit einer Konfliktlösung in Erscheinung tritt, eben auch, dass diese Skripts im Bewusstsein der Kinder häufiger repräsentiert werden, was u.U. zu einer stärkeren Gewaltbereitschaft führen kann. Bei der aktuellen Auseinandersetzung zur realen Gewalt, z.B. an Schulen, ist deswegen auch dieser Begründungszusammenhang in die Diskussion miteinzubeziehen. Der Tendenz nach scheint genau dieser Zusammenhang zu bestehen. Gewaltdarstellungen des Fernsehens im fiktionalen und dokumentarischen Bereich sind deswegen kritisch zu beurteilen, wobei die individuellen Rezeptionsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Wahrnehmung und Verarbeitung medialer Gewalt dann besonders zu beachten sind (vgl. Pkt. 4.2.4)

4.2.3.2 Forschungsbefunde zu den Auswirkungen der Fernsehgewalt

Die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen auf Rezipienten sind stets im Kontext eines komplexen Bedingungs- und Wirkungsgefüges zu sehen. In der Wirkungsforschung ist man sich darüber einig, dass die Wirkung gewalthaltiger Filme auf Kinder und Jugendliche vor allem durch folgende Faktoren mitbestimmt werden:

- *die Filme selbst*
wie z.B. Inhalte; Botschaften; Sequenzen; formale Gestaltungsmittel wie Dramaturgie, Technik, Schnittfolge bzw. Schnittgeschwindigkeit usw.;
- *die rezeptionsspezifische Situation des Zuschauers im Zusammenhang mit Bezugspersonen oder -gruppen*
wie z.B. Eltern, Geschwister, Peergroups, Schule; bedeutsam hierbei wären etwa Rollenzuweisung, Rollenakzeptanz, subjektive Befindlichkeiten (Gefühl), Weltanschauungen; aber auch die unmittelbare Sehsituation kann dabei eine Rolle spielen;
- *die Person und Persönlichkeit des Rezipienten selbst*
wie z.B. Alter, Reife, Geschlecht, Entwicklung, Wahrnehmungsfähigkeit sowie Persönlichkeitsstruktur (mögliche Disposition zur Aggressivität);
- *die subjektive Bedeutung des Mediums für den Rezipienten*
wie z.B. Intensität und Dominanz der Nutzung, Glaubwürdigkeit der Fernsehtexte für den Nutzer (vgl. dazu Lukesch 1996).

Anhand eines einfachen grafischen Wirkungsmodells sollen zentrale Befunde der empirischen Forschung geordnet und dargestellt werden (vgl. Abb. 9):

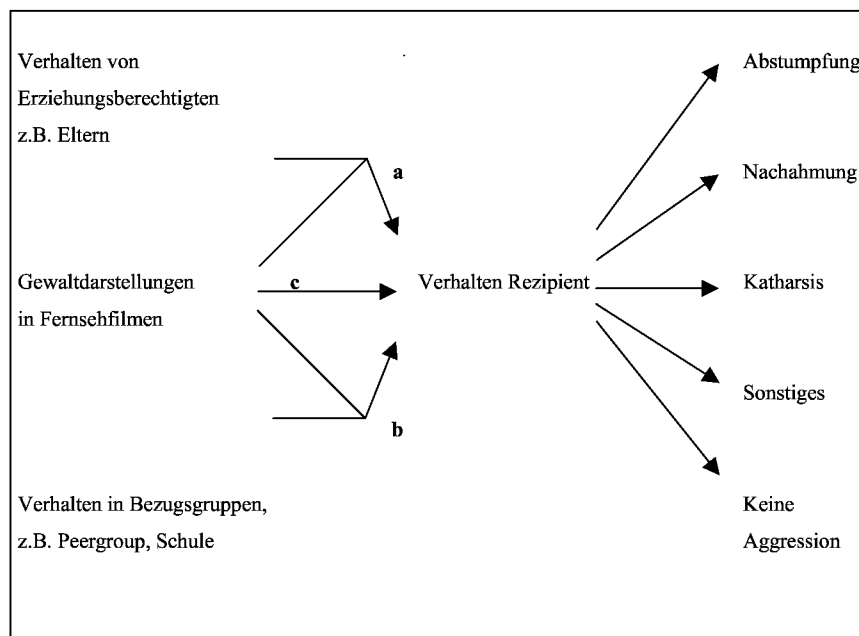


Abb. 9: Grafisches Modell der Wirkungen von Gewaltfilmen
(in Anlehnung an Friedrichs 1995, 132).

Weitgehend übereinstimmend wird in der Literatur die Meinung vertreten, dass das Betrachten gewalthaltiger und aggressiver Filmszenen Auswirkungen auf das Verhalten von Rezipienten bzw. auf die Aggressivität der Beobachter hat oder haben kann (vgl. Selg 1990; 1994, 43; Friedrichs 1995, 132; Kleiter 1994, 52; 1993, 376). Ob dies nun beim Rezipienten eine Verhaltensänderung bewirkt, es also nach Wahrnehmung gewalthaltiger Filmszenen zu einer Ausführung des Verhaltens kommt, ist hauptsächlich von den bereits dargelegten Umständen (Persönlichkeitsmerkmale, Kontextbedingungen) abhängig. Gewalthaltige Filme wirken zum einen direkt auf Kinder und Jugendliche ein, zum anderen aber auch auf deren Lebenszusammenhänge wie z.B. Eltern oder Schule. Direkte Effekte (Typ c) sind einerseits umstritten. So kommen etwa Milavsky et al. (1982) zu dem Ergebnis, dass es keine direkten Wirkungen Gewalt darstellender Filme auf die Zuschauer gibt. Die weitaus überwiegende Anzahl von seriösen Befunden weist andererseits aber gerade diesen Kontext nach (vgl. Selg 1994, 43). Comstock und Paik (1991) kommen in Metaanalysen zu solch einem Ergebnis ebenso wie die bereits früher vorgenommenen Metaanalysen von Hearold (1986), in der 230 Studien untersucht wurden (100.000 Versuchspersonen), und Selg (1990; 1994, 43f.). Auch Kleiter (1993, 377; 1994, 53) unter Bezug auf Wood et al. (1991, 378) sowie Kunczik (1993) und Funk (1995) berichten von direkten Zusammenhängen. In allen Studien werden gleichermaßen niedrige Effekte, also schwach positive Zusammenhänge geschildert. Um widersprüchliche Ergebnisse zu erklären, wird angenommen, dass bei einer kleinen Zahl von Kindern und Jugendlichen durchaus höhere Effekte zu erwarten sind (vgl. Friedrichs 1995, 133). Als Bedingung für diese Wahrscheinlichkeit aggressiver Verhaltenstendenzen wird ein höherer Fernsehkonsum mit entsprechenden Gewaltsendungen angenommen. Dies bestätigen Belson (1978), Hicks (1968), Brosius (1987) sowie Eron et al. (1972) in einer Längsschnittuntersuchung für den Fernsehbereich und Lukesch et al. (1989b) für den Videobereich. Eine Beziehung zwischen der Art der dargebotenen Fernsehgewalt, z.B. „Gewaltdarstellungen mit realen Bezügen, moralisch gerechtfertigte Gewalt, sympathische Aggressoren, Belohnung von Gewalthandlungen, fehlende positive Gegenmodelle“ (Spanhel 2000, 10), und aggressivem Verhalten konnten Berkowitz et al. (1963) belegen. Positiv kumulierende Effekte zwischen Gewaltfilmen im Fernsehen einerseits (in Verbindung mit anderen Bedingungsfaktoren, z.B. Elternhaus, Schule, Peergroups) und aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen andererseits (im Sinne von Typ a und b) weist ebenfalls eine Reihe von Autoren nach. Entsprechende Zusammenhänge fanden auch Charlton (1972) und vor allem Gerbner et al. (1980) heraus. Letztere betonen in ihrer „Doppelten-Dosis-Hypothese“, dass der Medienkonsum allein nicht ausreicht, um ein Kind oder einen Jugendlichen dahin zu bringen, dass es/er zu kriminellen oder aggressiven Verhaltensweisen bzw. Einstellungen kommt. Vielmehr muss ein Kind neben dem Gewaltkonsum

reale Gewalt z.B. in der Familie oder in der Schule erlebt haben bzw. als mögliche Form der Lebensbewältigung gezeigt bekommen, damit es selbst Aggression und Gewalt anwendet (vgl. Selg 1994). Bezüglich des Typs a (Konsum von Gewaltfilmen und entsprechende Bedingungsfaktoren in der Familie) fasst Friedrichs (1995) den Forschungsstand wie folgt zusammen:

1. Konsum von Gewaltfilmen durch die Eltern erhöht den Konsum solcher Filme bei deren Kindern.
2. Elterlicher Konsum von Gewaltfilmen und Gewalttätigkeit unter den Eltern und/oder den Kindern gegenüber korrelieren positiv.
3. Eltern mit einem hohen Konsum von Gewaltfilmen weisen einen vernachlässigenden Erziehungsstil auf.
4. Unter diesen drei Bedingungen führt der Konsum von Gewaltfilmen bei Jugendlichen zu aggressivem Verhalten.
5. Wenn der kompensierende Einfluss der Eltern fehlt, ist die Gefahr negativer Effekte von Gewaltfilmen besonders hoch.
6. Die dargestellten aggressiven Verhaltensmuster vermitteln, daß sich Gewalt lohnt; sie ist eine – meist – erfolgreiche Handlungsoption.“ (Friedrichs 1995, 134)

Aber auch Effekte im Hinblick auf andere Bedingungsfaktoren (vgl. Typ b) sind erkennbar. Lukesch (1989a) kann in seinen Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen spezifischen Gewaltfilmen bzw. entsprechenden Wertmustern, Zielvorstellungen sowie Handlungsorientierungen in Peergroups und verstärkter Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen nachweisen. Ähnliche Interdependenzen und negative Effekte stellt er ebenfalls in Bezug auf den Konsum von indizierten Videos bei Jugendlichen mit nationalistischer Gesinnung fest. Anhand des vereinfachten Modells zur Wirkung von Gewaltfilmen (vgl. Abb. 9) konnten nur wenige, wenn auch wichtige Zusammenhänge aufgezeigt werden. Es ist schwierig, das diffuse Geflecht von spezifischen Bedingungsfaktoren, das im Moment des Konsums gewalthaltiger Fernsehfilme in seiner komplexen Variationsbreite wirksam wird, empirisch zu erfassen. Ein Gemisch von Faktoren, die Spanhel unter Berücksichtigung von Kleiter (1997) zusammenfasst, begünstigt demnach die Gewaltwirkungen der Medien hinsichtlich aggressiver Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen: „Eltern, die selbst aggressive Filme konsumieren; Reizsuche; mangelnde Bildung; Identifikation mit Siegern im Film; Männlichkeitsstereotyp; Aggressivität als Persönlichkeitseigenschaft; aggressives Verhalten; Vergeltungsethik; eine negative Sicht des Weltzustandes; ein rauhes Klima in der Peergroup; ein Klima der Konkurrenz in der Schule; das Gefühl, die Umwelt nicht kontrollieren zu können; ein aggressiver Erziehungsstil der Eltern“ (Spanhel 2000, 11). In der Regel stoßen vor allem direkte bzw. primäre Fernsehgewaltwirkungen gegenüber Kindern und

Jugendlichen (wie Aggression oder Angst) auf öffentliches Interesse. Aus einer pädagogischen Sichtweise heraus sind im Rahmen dieser Arbeit jedoch auch die sekundären Wirkungen der Fernsehgewalt außerordentlich bedeutsam. Darunter sind nicht die direkten und erkennbaren Wirkungen zu verstehen, sondern jene, die nur mittelbar wirksam werden und dennoch die kognitive, emotionale oder soziale Befindlichkeit und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen stören, hemmen oder in irgendeiner Weise negativ beeinflussen. Die Palette der sekundären Wirkungen reicht von der symbolischen Repräsentation negativer Fernsehinhalte über die problematische Identifikation mit gewaltdarstellenden, medialen Fernsehidolen bis zur Übernahme bestimmter im Fernsehen stereotyp dargebotener Verhaltens- und Handlungsmuster und damit in das eigene individuelle Verhaltensrepertoire. Auch eine Normenerosion sowie diffuse Angst- und Bedrohungsgefühle zählen dazu (vgl. Friedrichs 1995, 134): Abstumpfung gegenüber der Alltagsgewalt, Akzeptanz von Gewalt als normale Konfliktlösung und eine Veränderung der Weltsicht (Gewalt ist „menschlich“) (vgl. auch Friedrichs 1995, 399)⁶⁷.

4.2.4 *Rezeption der Fernsehgewalt*

4.2.4.1 Theoretische Grundlagen kindlicher Rezeption

Will man die Bedeutung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen für Kinder und Jugendliche ermessen, so ist nicht nur nach der Angebotsseite, den gewalthaltigen Medieninhalten, zu fragen. Allein aus der Tatsache gewalthaltiger Fernsichttexte darf nicht per se auf negative Wirkungen bei den kindlichen Nutzern geschlossen werden⁶⁸. Kunczik (1983, 339) macht darauf aufmerksam, dass kein Zusammenhang zwischen einer inhaltsanalytisch festgestellten und einer vom Nutzer wahrgenommenen Gewalt besteht. Bereits das „Genre“ und die damit verbundenen Erwartungshaltungen können die Wahrnehmung medialer Gewalthandlungen beeinflussen (vgl. Aufenanger 1996, 17). So ist zum einen das Bedingungsgefüge zwischen Medien, Gesellschaft und Rezipienten als Ganzes in den Blick zu nehmen und zum anderen kommt es wesentlich darauf an:

⁶⁷ Wuss (2000, 13ff.) weist aus der Sicht der Filmtheorie auf die vielen Medienwirkungen hin, die sich aus einer „unbewussten“ Rezeption ergeben. Diese unbewussten, aber wirksamen Reizangebote sind bislang kaum oder ungenügend erforscht.

⁶⁸ Vgl. dazu Pkt. 4.2.3.

- ob und inwieweit mediale Gewalt mit realen Gewaltwirklichkeiten übereinstimmt,
- wie und in welchem Maße Rezipienten diese medialen Gewalterfahrungen mit ihren Erfahrungs- und Lebenskontexten, Wert- und Normvorstellungen in Zusammenhang bringen sowie
- ob und bis zu welchem Grad reale Lernumgebungen geeignet sind, mediale Gewalterfahrungen zu verstärken, zu kennen oder zu realisieren (vgl. Theunert 1997, 132).

Entscheidend sind dabei aber die spezifischen Rezeptionsprozesse der Fernsehnutzer, was also überhaupt an Medieninhalten auf- und wahrgenommen wird und was die Rezipienten davon in ihr kognitives und emotionales Repertoire übernehmen bzw. in ihren eigenen Handlungsrahmen integrieren, aber auch was sie davon nicht annehmen bzw. nicht bewältigen und verarbeiten können. Entsprechende Rezeptionsprozesse sind so gesehen eine maßgebliche Bedingung für eventuelle Medienwirkungen und daher in den Betrachtungshorizont miteinzubeziehen (vgl. Theunert 1994; 1998, 8f.). Für die theoriegeleitete Konstruktion eines pädagogischen Interventionsprogramms ist es deshalb wichtig zu fragen, wie Kinder Fernsehgewalt verstehen und bewältigen. Zuvor scheint es aber geboten, die theoretischen Grundlagen der Rezeptionsforschung, insbesondere den Ansatz der strukturanalytischen Rezeptionsforschung von Charlton/Neumann (1986), kurz zu umreißen. In der Wirkungsforschung wurde das Individuum im Sinne einer Reiz-Reaktions-Abfrage lange Zeit bezüglich seines Medienhandelns als passiv sich verhaltend angenommen, gemäß der Fragestellung: „Was machen die Medien mit den Menschen?“⁶⁹. Bei dieser Position wird unterstellt, dass Medieninhalte auf Kinder einwirken, ohne dass dabei im Rezeptionsprozess etwas gefiltert oder subjektiv umgedeutet wird. Neuere Ansätze der Rezeptions- bzw. Medienforschung⁷⁰ verstehen Medienrezeption als einen aktiv bedeutungsgenerierenden Prozess, bei dem der Nutzer als aktiv Handelnder aufgefasst wird. Die zugrunde liegende Fragestellung lautet nunmehr: „Was machen die Menschen mit den Medien?“

Der Rezeptionsprozess erscheint dabei als eine Sonderform sozialen Handelns, in welcher „eine Vielzahl situativ bedingter, sozio-kultureller und individuell lebens-

⁶⁹ Einen guten Überblick über unterschiedliche Ansätze der Medientheorie, Medienwirkungsforschung bzw. Rezeptionsforschung und deren charakteristische Grundintentionen im Rahmen ihrer historischen Entwicklung geben Tulodziecki (1997, 71f.), Charlton/Neumann-Braun (1992) und Paus-Haase (1998, 44ff.).

⁷⁰ Als neuere Ansätze der Medientheorie bzw. der Medienforschung, zu der auch die Rezeptionsforschung gehört, gelten überwiegend Forschungsansätze, die als Weiterentwicklung des „Nutzenansatzes“ zu verstehen sind. Dieser wurde hauptsächlich durch die drei zentralen Konzepte: Publikumsaktivität, Soziales Handeln, Interpretation repräsentiert (vgl. Renckstorf, 1977).

geschichtlicher Anforderungen, Erfahrungen und Bedürfnisse in der Wahrnehmung und Interpretation von Medieninhalten zusammenspielen“ (Schabedoth 1995, 395).⁷¹ Die Bedeutung des Medienhandelns als eine besondere Weise sozialen Handelns – mit einem „aktiven Rezipienten“ im Zentrum aller Überlegungen – spielt in speziellen Ansätzen der Wirkungsforschung nicht nur eine zentrale Rolle, sondern gilt mittlerweile sogar als Basistheorem bei der wissenschaftlichen Beurteilung der Auseinandersetzung der Menschen mit den Medien (vgl. Paus-Haase 1998, 45).⁷² Ausgehend von diesen theoretischen Grundannahmen beschreiben Charlton und Neumann (1986; 1989) im Rahmen ihrer strukturanalytischen Rezeptionsforschung die subjektiven Rezeptionsweisen von Kindern. Sie konnten in einer Reihe von empirischen Untersuchungen (längsschnittlich angelegte Einzelfallstudien zur Medienrezeption) zeigen, dass die Rezeption von Filmen „thematisch voreingenommen“ (Charlton/Neumann-Braun 1992, 85) und auf der Grundlage lebensweltlicher bzw. sozial-räumlicher Bezüge (z.B. alltägliche Erfahrungen, spezifische Strukturen der Persönlichkeit) geschieht. Danach bringen Kinder und

⁷¹ Es lassen sich verschiedene Strömungen und Forschungsrichtungen unterscheiden. Bezugnehmend auf die sozialwissenschaftliche Forschung fußen sie aber in der Regel auf einem „interpretativen Paradigma“ und beziehen sich im Grund alle auf eine Theorie symbolisch vermittelter Interaktion, auch wenn bestimmte Arbeiten eher ihren theoretischen Ursprung in der Theorie von Alfred Schütz über den Aufbau der sozialen Welt haben oder andere mehr in der Subjekt- und Gesellschaftstheorie von George Herbert Mead (vgl. Charlton/Bachmair 1990, 21). Durch die Überwindung gewisser Einseitigkeiten, die im Forschungsansatz und –interesse des Nutzenansatzes begründet lagen (vgl. Sander/Vollbrecht 1987), rücken weitere Forschungsabsichten in den Vordergrund, wie etwa eine verstärkte Erforschung der Bedingungsfaktoren, die im Rezeptionsprozess beim Rezipienten bedeutsam sind (vgl. dazu den Rezipienten-orientierten Ansatz von Sturm 1982), oder die differenziertere Berücksichtigung von Rezipient und Kommunikator (vgl. dazu den dynamisch-transaktionalen Ansatz von Früh/Schönbach 1982 bzw. Schönbach/Früh 1984). Vor allem die intensive Einbeziehung und Beachtung alltags- und lebensweltlicher Aspekte bei der Erforschung kindlicher Medienrezeption stellen eine wichtige Erweiterung und Vertiefung des Nutzenansatzes dar. Zu nennen wären hier medienbiographische Ansätze, deren Zielsetzung vornehmlich in der Erforschung der Bedeutung von Medien im menschlichen Lebenslauf und im Alltag liegt (vgl. Rogge 1981; Kübler 1982), und medienökologische Ansätze, die besonders die Nutzung der Medien als alltägliches Handeln von Kindern und Jugendlichen in deren sozialen und räumlichen Kontexten begreifen (vgl. Baacke/Kübler 1989). Medienökologische Ansätze betonen das lebensweltliche Geflecht, in dem menschliches Medienhandeln geschieht, und bemühen sich um eine ganzheitliche Perspektive bei der Beurteilung der Aspekte des menschlichen Umgangs und Handelns mit den Medien. Deshalb sind generell situative, kulturelle und emotionale Kontextfaktoren bei der Erforschung entsprechender Sachverhalte mit zu berücksichtigen (vgl. Tulodziecki 1997, 78ff.). In diesem Kontext sind vorwiegend Ansätze der Rezeptionsforschung nach Charlton/Neumann (1986) und Forschungen im Rahmen eines erweiterten ethnomethodologischen Ansatzes (vgl. Bachmair 1984; 1989) bedeutsam.

⁷² Darüber hinaus ist für die Erforschung von Rezipientenprozessen zu beachten, dass im Medienerleben des Subjekts alle Ebenen der Medienrezeption gleichermaßen eine wichtige Rolle einnehmen: die Medientexte auf der Angebotsseite (objektiv symbolische Medienrealität wie z.B. Film, Inhalte, Botschaften, Filmdramaturgie), die soziale Situation bei der Medienrezeption (Familie, Peergroup, öffentliche Veranstaltungen) und das Subjekt (Geschlecht, Alter usw.) (vgl. Luca 1993, 41f.).

Jugendliche ihre individuelle Gestaltungskraft aktiv in den Rezeptionsprozess ein und nutzen Fernsehinhalte zu ihrer Orientierung, indem sie den Medieninhalten spezifisch-subjektive Bedeutungen zuweisen.⁷³

Theunert (1998, 10) systematisiert die Bereiche, nach denen Kinder zur Orientierung im Fernsehangebot Ausschau halten (vgl. Abb. 10):

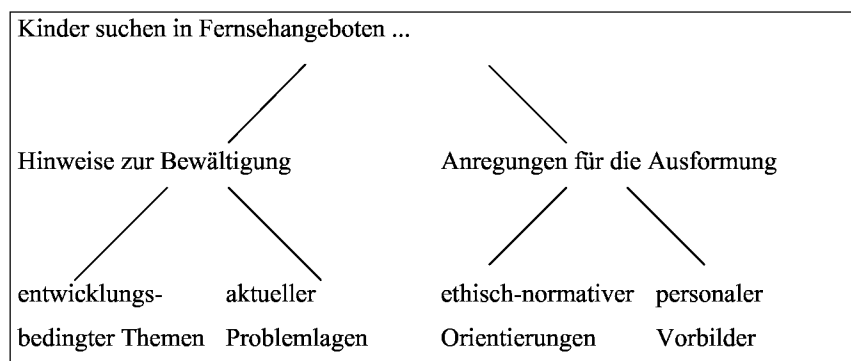


Abb. 10: Suchbereiche von Kindern im Fernsehangebot
(Theunert 1998, 10).

Kinder verwenden Fernsehinhalte somit als Interpretationsfolie für ihr Handeln und Erleben. Aber auch umgekehrt ist ihr kindliches Handeln als Interpretationsmuster der Fernsehrezeption zu verstehen (vgl. Bause et al. 1992, 60). Die individuelle und selektive Auseinandersetzung der Rezipienten mit den Fernsehinhalten im Sinne eines interaktiven Interpretationsprozesses ist im Bereich ihrer Identitätsbildung anzusiedeln und somit als ein wichtiger Vorgang bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu erachten. Dieser Prozess erfolgt unter der Maßgabe subjektiv bedeutsamer Themen des Alltags, so genannter „handlungsleitender Themen“ (vgl. Bachmair 1994, 173f.), und wird vom Entwicklungsstand und den individuellen Erfahrungen der Kinder mitbestimmt.⁷⁴ Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass „das Thema (...) vor der Handlungsausführung“ steht (Charlton/Neumann 1986, 31). Themen dieser Art sind generell im Rahmen psychologischer Entwicklungsstadien bzw. sozialer Bedingtheiten oder besonderer Lebensumstände (Krankheit, Tod usw.) anzunehmen. Mediale Artefakte bieten in einem nahezu unerschöpflichen

⁷³ Dieser Sachverhalt wird durch eine Reihe von Forschungen bestätigt (vgl. Jensen und Rogge 1980; Rogge 1990; Bachmair 1984; Baacke 1975; 1979; Kübler 1977; Paus-Haase 1992).

⁷⁴ Die Erkenntnis, dass Kinder im Rahmen ihrer Identitätsfindung vor dem Hintergrund ihrer handlungsleitenden Themen sozusagen „aktiv“ ihre für sie sinnvollen Bedeutungsgehalte auswählen, darf m. E. nicht den Blick dafür verstellen, dass gewalthaltige Filmszenen auch „unbewusst“ im Erlebnishorizont des Zuschauers verbleiben (vgl. Wuss 2000, 13).

Maß ebenfalls Themen, die sich auf die alltäglichen Erfahrungen der Nutzer beziehen und an diese oftmals gezielt herangetragen werden. Die Medien zeigen den Kindern so ein Reservoir an Bedeutungszusammenhängen, aus dem sich diese – thematisch voreingenommen – gleichsam wie aus einem Steinbruch das Herausbrechen, was sie zur Rekonstruktion und Bewältigung ihrer Themen benötigen (vgl. Moser 1995, 150; Paus-Haase 1992; Bachmair 1994, 174).⁷⁵ Da die adäquate Bewältigung handlungsleitender Themen wie das „Erwachsen-sein-Wollen“ für die Persönlichkeitsentwicklung bzw. Identitätsbildung von Heranwachsenden sehr wichtig ist, hat die Mediennutzung eben auch positive Aspekte und die Entdeckung der Identitätsthemen über die „Medienspuren“ der Kinder bietet deshalb ausgezeichnete Ansatzpunkte zur Entdeckung dieser Themen und somit Möglichkeiten für pädagogische Maßnahmen. Dieser Zusammenhang ist im Hinblick auf die Gestaltung und Konstruktion von Präventions- und Interventionsprogrammen beachtenswert (vgl. Pkt. 6.3.1.1).

Hinsichtlich der ethnomethodologisch geprägten sowie der strukturanalytischen Forschung⁷⁶ wurde auf der methodischen Ebene eine Reihe von erlebnisaktivierenden Methoden entwickelt, mittels derer aus den „Medienspuren“ von Kindern auf den Einfluss einer handlungsleitenden Motivierung und die dahinter liegenden lebensweltlichen Bezüge der Kinder geschlossen werden kann. Zu den methodischen Instrumenten zählen z.B. projektive Tests (wie Sceno-Tests), die teilnehmende Beobachtung und die zielgerichtete Interpretation bzw. hermeneutische Analyse von Fernseherlebnissen, die die Kinder im Spiel, im Gespräch, in Bildern usw. symbolisch reproduzieren (vgl. z.B. Aufenanger 1995, 229; Luca 1993, 41f.; Paus-Haase 1998). Die innerhalb dieser Forschungsaktivität entwickelten Erlebnisse aktivierenden Methoden sind vor dem Hintergrund ihrer theoretischen Fundierung auch für ein praktisches medienpädagogisches Handeln etwa in Schule und Unterricht von großer Bedeutung.

⁷⁵ In diesem Zusammenhang ist zudem der Ansatz von Tulodziecki (1989) relevant, in dem gezeigt wird, dass „Medienhandeln“ auch als bedürfnisbezogenes Handeln zu begreifen ist. Das Zusammenspiel zwischen Mediennutzung und Bedürfnisbefriedigung geschieht einerseits dadurch, dass Medien durch ihr Symbolangebot zur Befriedigung real vorhandener Bedürfnisse beitragen, und andererseits können in der Rezeptionsphase latent vorhandene Bedürfnisse ausgelöst werden (vgl. hierzu in Bezug auf den Ansatz der strukturanalytischen Rezeptionsforschung auch Charlton/Neumann, 1986, 28f.).

⁷⁶ Diesbezüglich relevant ist auch der Zugang von Aufenanger (vgl. Lenssen/Aufenanger 1986), der über die inhaltliche Ebene der Medien hinaus die Problematik betont, dass eine befriedigende Transparenz von Medienstrukturen und ihrer Bedeutungsgehalte aus der Sicht von Individuen nur dann erreicht werden könne, wenn diese über ein ausreichendes Maß an sozial-kognitiven und analytisch-interpretativen Fähigkeiten verfügten. Dies sei aber in einer Vielzahl von Fällen kaum gegeben. Deshalb müsse die strukturanalytische Rezeptionsforschung über die Analyse von Medienprodukten und die Analyse kindlicher Lebenswelt hinaus sich auch auf die Analyse von Denkstrukturen der Rezipienten beziehen.

In Bezug auf die Entwicklung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen mediale Gewalt stellt sich aus der Sicht des Medienpädagogen die fundamentale Ausgangsfrage, wie an die spezifischen und subjektiv erlebten medialen Gewalterfahrungen der Schulkinder heranzukommen ist. Dieses grundlegende und schwerwiegende Problem kann nur theoriegeleitet unter Rückgriff auf vorhandene Forschungsergebnisse und Forschungsmethoden der Grundlagenforschung annähernd adäquat bewältigt werden.⁷⁷ Dieser Umstand wurde für die Entwicklung des Bausteins A des anliegenden Interventionsprogramms ausdrücklich berücksichtigt (vgl. Pkt. 6.3.1.1).

4.2.4.2 Wie verstehen und bewältigen Kinder Fernsehgewalt?

Anhand der Forschungsarbeiten vor allem von Bernd Schorb und Helga Theunert (Schorb/Theunert 1982; 1984; Theunert et al. 1992; 1996; Schorb et al. 1992; Theunert 1993; 1994; 1996; 1998; Theunert/Schorb 1995; 1996; Aufenanger 1996), die m.E. auch einen skripttheoretischen Bezugsrahmen aufweisen⁷⁸, sollen die wichtigsten Ergebnisse in Anlehnung an spezifische Faktoren der verschiedenen Rezeptionsebenen (vgl. S. 102) strukturiert und nachfolgend referiert werden.

Fernsehgewalt wird von Kindern vor dem Hintergrund ihrer realen und medialen Gewalterfahrungen rezipiert und verstanden. Kinder verfügen in frühen Jahren bereits über ein nachhaltiges Repertoire an Einschätzungen und Bewertungen bzw. Bewertungskriterien, das sie sich im Laufe ihrer Biographie in passiver oder aktiver Auseinandersetzung mit realen oder medialen Gewaltphänomenen im Alltag (Familie, Freundeskreis, Fernsehen) angeeignet haben.

So kann etwa die als fiktional erkannte physische Gewalt in „Fernseh-Western“ kaum beeindrucken, während psychische Fernsehgewalt, die möglicherweise für den Rezipienten einen realen Zusammenhang zur eigenen Lebenswirklichkeit aufweist (z.B. die Trennungssproblematik im Film „Heidi“), existentielle Nöte auszulösen vermag. Für die Bewertung medialer Gewalt ist es deshalb wichtig, in welchen Erfahrungs-, Erlebnis-, Norm- und Wertekontexten Rezipienten ihre bisherigen Gewalterfahrungen gesammelt haben und welche symbolische Verständigung dort zwischen den Individuen über den Wert, die Bedeutung, die Notwendigkeit und die Angemessenheit der Gewaltausübung – als situative, in andere Lebenszusammenhänge eingebundene Handlung – stattgefunden hat. Die Interpretation gewalthaltiger Fernseherlebnisse, selbst brutaler Gewaltszenen, geschieht im Rahmen eines

⁷⁷ Charlton/Neumann-Braun (1992, 115ff.) thematisieren genau die Nahtstelle zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsperspektiven im Bereich der Medienpädagogik und liefern dazu eine Reihe profunder Anwendungsbeispiele für die Praxis.

⁷⁸ Vgl. dazu Aufenanger (1995, 230). Moser (1995, 179) betont, dass Theunert und Schorb außerdem auf einer kognitivistischen Ebene argumentierten, da sie auch die thematische Perspektive berücksichtigen, unter der Kinder Fernsehgewalt wahrnehmen.

aus der Sicht der Kinder geltenden Normen- und Wertesystems (vgl. Mikos 1995, 166). Dieses Normen- und Wertesystem wird vom sozialen Umfeld der Kinder wesentlich mitgeprägt (Peergroups, Freunde, Eltern usw.). Nicht nur das in alltäglich-realen Bezügen erworbene Verständnis von Gewalt ist bei der Rezeption maßgebend, sondern die Medien selbst, also die gewalthaltigen Fernsehtexte, sind mitentscheidend für das, was die kindlichen Nutzer beim Rezeptionsprozess letztlich unter Gewalt verstehen. Beeinflusst wird das Gewaltverständnis der Rezipienten demnach durch das Bedeutungsangebot der Medien (Medieninhalt) wie auch durch deren formale Gestaltungsmittel (Dramaturgie: entsprechende Filmmusik, Formen der Darbietung, Technik, Schnittfolge usw.). Dabei ist der Realitätsgrad der Gewaltfilme zu berücksichtigen (Gewalt mit mehr fiktionalen Bezügen z.B. in Cartoons oder Gewalt in realitätsnahen Kontexten z.B. im Reality-TV) (vgl. Theunert/Schorb 1995). Das in realen Bezügen konstituierte und durch Medien mitgeprägte Gewaltverständnis bestimmt die individuelle „Gewaltschwelle“, die für Kinder bei der Rezeption von Fernsehgewalt relevant wird, wenn sie im Rezeptionsprozess die Gewalt wahrnehmen und beurteilen. Diese „Gewaltschwelle“ entscheidet dann darüber, „welche Gewaltdarstellungen von verschiedenen Rezipientengruppen toleriert oder sogar goutiert werden und welche abgelehnt oder gar mit Angstgefühlen belegt werden“ (Theunert 1997, 132)⁷⁹. Liegt die dargestellte mediale Gewalt unterhalb der kindlichen „Gewaltschwelle“, wird sie von Kindern kaum als negativ empfunden; vielmehr haben die Kinder dann eher Spaß und Freude an den vorgeführten Gewaltszenen. Dies wird durch Untersuchungen von Schorb und Theunert bestätigt (vgl. Theunert et al. 1992; Schorb et al. 1992; Theunert/Schorb 1996; Schorb/Anfang 1990), die sich sowohl auf Action-Filme als auch Action-Cartoons beziehen. Einige weitere Faktoren, vor allem Alter, Herkunft und das Geschlecht der Rezipienten erweisen sich als Einflussfaktoren, wenn es um die Frage geht, wie Kinder Fernsehgewalt begreifen. Jüngere Rezipienten besitzen offenbar nur ein geringer ausgeprägtes und wenig differenziertes Verständnis von realer und medialer Gewalt.

Auch ihre Werte- und Normenvorstellungen sind offensichtlich noch nicht ausreichend gefestigt⁸⁰. Sehr deutlich kommt bei den Untersuchungen zum Vorschein, dass unter Gewalt in der Regel physische Gewalt verstanden wird. Psychische Ge-

⁷⁹ Diese Ergebnisse bezüglich Kindern und Jugendlichen finden in einer Reihe von Untersuchungen ihre Bestätigung (vgl. dazu Theunert et al. 1992; Theunert/Schorb 1995; Theunert 1996; Aufenanger 1996).

⁸⁰ Aufenanger (1996, 184ff.) bestätigt einerseits die Ergebnisse und zeigt außerdem, dass bestimmte Kinder bezüglich der Wahrnehmung von in humoresken Kontexten eingebetteter medialer Gewalt einem, wenn auch geringen Risiko hinsichtlich der Verwechslung von Fiktion und Realität ausgesetzt sind. Dieses Risiko ist vor allem bei der Darstellung psychischer Gewalt und bei Actionfilmen, insbesondere bei „Wrestling-Sendungen“, zu beachten.

walt wird von den Kindern kaum wahrgenommen. Häufiger geschieht das bei Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten. Dagegen werden Formen struktureller Gewalt generell nicht erkannt. (Vgl. Theunert 1996; 1998; Theunert/Schorb 1995) Die Unterscheidung nach dem Geschlecht stellt für die Beurteilung eines spezifischen Gewaltverständnisses von Kindern, insbesondere bezüglich der Wahrnehmung von medialer Gewalt, ein deutliches Differenzierungsmerkmal dar. Darin stimmt eine Reihe von Forschungsarbeiten überein (vgl. Theunert et al. 1992; Theunert 1993; Schorb et al. 1992; Rogge 1993a; Luca 1993; Spanhel 1990).

Die Forschungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Jungen und Mädchen rezipieren mediale Gewalt in unterschiedlicher Weise (Aufenanger 1994; Luca 1993).
- Jungen nehmen überwiegend erst intensivere physische Formen von medialer Gewalt wahr; Mädchen dagegen sehen schon leichtere Formen, wie z.B. Prügeleien, als Gewalt an (Aufenanger 1995, 230).
- Gewalt in realitätsnahen oder mysteriösen Kontexten wird von Mädchen eher abgelehnt als von Jungen und die Mädchen reagieren darauf auch empfindlicher als die Jungen (vgl. Spanhel 1990, 126f.; Kunczik 1993a, 105).
- Jungen sind verstärkt an Attributen von Medienhelden interessiert (Stärke, Körperbeherrschung usw.); für Mädchen sind Beziehungs-, Trennungs- und Autonomiethemen von größerer Bedeutung (vgl. Rogge 1993a, 52). Zudem achten Mädchen intensiver auf spezifische Persönlichkeitsmerkmale (z.B. das attraktive Aussehen des Medienhelden) oder die sozialen Fähigkeiten der Akteure (Theunert et al. 1992, 155; Schorb/Anfang 1990).
- Jungen akzeptieren mediale Gewalt in stärkerem Maße als Mädchen (vgl. Spanhel 1990, 130; Drescher et al. 1990, 459).

Die verschiedenen die Rezeption medialer Gewalt beeinflussenden Faktoren, vorwiegend die geschlechtsbezogenen Rezeptionsweisen, werden unter Zugrundelegung der Forschungsergebnisse ethnomethodologisch-geprägter bzw. strukturanalytischer Rezeptionsforschung (vor allem von Charlton/Neumann, Bachmair und Rogge) fassbarer. Kinder suchen in einem übergeordneten Zusammenhang – hinsichtlich ihrer Entwicklung, Identitätsfindung und der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, also bei der konkreten Bewältigung ihrer spezifischen handlungsleitenden Themen (z.B. bei der Ausbildung einer Geschlechterrolle) – auch in den Gewaltdarstellungen der Medien nach Orientierungssegmenten und diese werden ihnen reichhaltig und variantenreich dargeboten. Die Forschungen von Theunert und Schorb verweisen bezüglich der Rezeption und Wahrnehmung der Fernsehgewalt zudem noch auf einen zentralen und, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen und Intensitäten, offenbar alle Kinder gleichermaßen betreffenden Aspekt.

Kinder fokussieren nämlich die Opfer realer und medialer Gewaltakte und deren Leiden, und sie tun dies umso intensiver, je deutlicher diese Gewaltakte dabei zum Vorschein kommen. Je realitätsnaher diese Gewalt gezeigt wird (z.B. in „XY-Sendungen“, Nachrichten, Reality-TV; oder Gewalt, die in mysteriöse Kontexte eingebunden ist), desto stärker reagieren sie mit z.T. tiefer Betroffenheit, Verunsicherung, Angst und Abwendung (vgl. Theunert/Schorb 1995). Die Wahrnehmung und Beurteilung von Fernsehgewalt ist demzufolge auch abhängig davon, in welchem Ausmaß und in welcher Intensität die Kinder mit den Folgen der Fernsehgewalt konfrontiert sind und sich damit auseinander setzen können. Wie aber können Kinder Fernsehgewalt bewältigen, die oberhalb ihrer individuellen „Gewaltschwelle“ liegt? – Theunert et al. gehen davon aus, dass Szenen und Bilder der eben genannten Fernsehgewalt, die aus spezifischen Gründen heraus nicht bearbeitet werden können, „unverarbeitet in ihren Köpfen bleiben und auch nach langer Zeit nichts von ihrem Schrecken verlieren“ (Theunert et al. 1992, 147). Beim Versuch, Fernsehgewalt zu bewältigen, sind hier ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Wichtig sind dabei die in medial bedingten Nachinszenierungen durch die Kinder enthaltenen geschlechtsgebundenen Akzente. Danach richten sich die Aggressionen der Jungen stärker nach außen; Mädchen fühlen mehr mit den Opfern, sind mehr an deren sozialer Lage orientiert (vgl. S. 47). Das medienbezogene Nachspiel von Mädchen ist ruhiger, stiller, das von Jungen aktiver und fiktionaler (vgl. Rogge 1993, 56f.). Jungen unterdrücken ihre Ängste bei der Rezeption medialer Gewalt eher als Mädchen (vgl. Spanhel 1990, 130). Kinder versuchen mit verschiedenen Strategien ihre gewalthaltigen Fernseherlebnisse zu bearbeiten. Dazu gehört auf der kognitiven Ebene der auf Erfahrungen beruhende individuelle Aufbau einer spezifischen „Gewaltschwelle“. Damit wird, wie bereits ausgeführt, eine Vielzahl unterhalb dieser Schwelle liegender Gewaltphänomene als nicht bedrohlich, ja oft als spannungsreich, anregend oder amüsant wahrgenommen.

In der konkreten Rezeptionssituation wenden Kinder aktiv Strategien an, wenn Gewaltsendungen ihnen bedrohlich erscheinen (vgl. Theunert/Schorb 1995):

- Im Wechsel von Wegsehen und Hinsehen versuchen sie sich emotional zu distanzieren.
- Sie suchen die Nähe zu anderen.
- Sie schaffen eine Metaebene, der sie das Geschehene lediglich als mediales Phänomen zuordnen. Damit wollen sie eine kognitive Distanz zum Geschehen aufbauen.

(Vgl. Theunert et al. 1992, 152)

Schließlich sind noch Bewältigungs- und Verarbeitungsanstrengungen zu nennen, die im Gespräch, in Bildern oder im Spiel zum Vorschein kommen oder sich handelnd mittels eines medienbezogenen Nachspiels symbolisch repräsentieren.

Moser (1995, 181f.) fasst bezugnehmend auf die Forschungen von Theunert et al. (1992) die wesentlichen Aspekte zusammen:

- In Abhängigkeit zu Faktoren, die den Rezeptionsprozess beeinflussen (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft), versuchen Kinder ihre „gruseligen“ Fernseh-erfahrungen zu bewältigen, indem sie sie verbalisieren.
- Die Verarbeitung des Erlebten erfolgt in der Regel durch handelnde Nachin-szenierungen. So versuchen z.B. Jungen im Rahmen ihrer handlungsleitenden Themen („erwachsen sein wollen“ oder „Männlichkeit“) durch die Imitation von Filmidolen, insbesondere von deren Männlichkeitsgebaren, bestimmte Be-deutungsgehalte in ihre jeweiligen Skriptzusammenhänge, Sinnstrukturen und Verhaltensweisen zu integrieren.
- Die Verarbeitung gewalthaltiger Fernseh-szenen geschieht auch in der spielerischen Auseinandersetzung, z.B. durch versuchsweises Ausprobieren und Nach-spielen bestimmter Rollen oder Filmszenen.

Aus den Forschungsergebnissen zur Rezeption medialer Gewalt (vgl. Theunert 1991; 1996; 1997; Theunert et al. 1996) ergeben sich für die Gestaltung pädagogischer Präventions- und Interventionsprogramme gegen Gewalt eine Reihe grundlegender und wichtiger Ausgangsbedingungen und Konsequenzen:

- Pädagogische Maßnahmen gegen Gewalt sollten am individuellen Gewaltver-ständnis der Schüler ansetzen.
- Davon ausgehend, sollte in pädagogischen Prozessen vorsichtig nach Wegen gesucht werden, den Kindern einen individuellen Zugang zur Gewaltproblema-tik zu ermöglichen.
- Der Einsatz Erlebnis aktivierender Methoden, wie sie in der ethnomethodolo-gisch geprägten bzw. strukturanalytischen Forschung verwendet werden, etwa dass Kinder die Möglichkeit erhalten, ihr Gewaltverständnis spielerisch (z.B. Rollenspiele), gestalterisch (z.B. Comics, Collagen) und medial (z.B. Video-spots) zum Ausdruck bringen zu können (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992, 115ff.), scheint am geeignetsten zu sein. Die Methoden setzen in der Regel beim Alltagsverständnis der Schüler an. Pädagogische und methodisch-didakti-sche Kreativität ist dabei in jedem Fall erforderlich (vgl. Pkt. 6.3.1 – Bau-stein A).
- Diese Methoden sind zugleich angebracht, wenn es darum geht, Fernsehgewalt zu verarbeiten und zu bewältigen. Zudem bieten sich dem Pädagogen Möglich-keiten, aus den im Spiel, in Bildern, Texten oder Videoprodukten zum Vor-schein kommenden „Medienspuren“ auf die „handlungsleitenden Themen“ der Kinder im Rahmen eines umfassenderen Sozialisationskontextes zu schließen

und diese ggf. zu erkennen. Dazu ist eine behutsame (hermeneutische) Interpretation durch den Lehrer nötig.

- Ausgehend vom Gewaltverständnis der Schüler sollte im pädagogischen Kontext ein Gewaltbegriff entwickelt werden, der die Formen und spezifischen Dimensionen der Gewalt einsichtig macht. Der Gewaltbegriff ist mit den Schülern gemeinsam zu strukturieren und dann zu formulieren (vgl. Pkt. 6.3.1. – Baustein A).
- Die Auseinandersetzung mit medialer Gewalt sollte Bezug nehmen auf die Gesamtheit medialer Gewaltpräsentation, also auch verschiedene Medien, Genres usw. einbeziehen. Die hierbei stets wiederkehrenden und in allen Genres vorfindbaren Gewaltmuster sollten, wie nachzuweisen sein wird, in den Mittelpunkt der pädagogischen Bearbeitung rücken.
- Gewaltverständnis und -wahrnehmung wird durch die inhaltlichen und dramaturgischen Kontexte medialer Inszenierungen entscheidend mitbestimmt. Deshalb sollten nicht nur die Gewaltakte selbst zum Gegenstand unterschiedlicher Auseinandersetzungen werden, vielmehr müssen auch Filmidole und Handlungszusammenhänge (z.B. Konfliktverläufe und die Dramaturgie der Filme wie technische Effekte, Schnitte, Geräusche, Filmmusik) für die Kinder durchschaubar werden (vgl. Pkt. 6.3.1; 6.3.2; 6.3.4 – Baustein A, B, D).
- In pädagogischen Maßnahmen gegen Gewalt sind die spezifischen Faktoren, die ein individuelles Gewaltverständnis beeinflussen, angemessen zu berücksichtigen. In Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind deshalb Alter, Entwicklungsstand und vor allem die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Rezipienten zu beachten.
- Aufgrund der spezifischen Rezeptionseigenschaften von Kindern sollten in Bezug auf pädagogische Maßnahmen zur Gewaltprävention die Folgen von Gewalt – die Opfer und die Schädigungen – mitbedacht werden (opferorientierter Zugang).

4.2.5 *Die Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Zusammenhang mit problematischen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Filmidole*

4.2.5.1 Zur Beliebtheit von Action-Serien, Action-Zeichentrickfilmen und gewaltdarstellenden Filmidolen bei Kindern

Gewaltdarstellende Idole⁸¹ in Action- bzw. Actionzeichentrickfilmen des Fernsehens sind bei Kindern außerordentlich beliebt. Zusammen mit anderen Fernsehfavoriten liegen sie in der Gunst der kindlichen Nutzer weit vorne (vgl. Paus-Haase, 1998, 127; Groebel 1998; Aufenanger 1993).

Aus diesem Blickwinkel erklärt sich u.a. auch die Beliebtheit von Action- bzw. Actionzeichentrickserien insgesamt (vgl. Abb. 11)⁸². Gerade diese Art von Sendungen konstituiert sich maßgeblich über die effektvolle Inszenierung des gewaltdarstellenden Idols.

⁸¹ Der Terminus „gewaltdarstellende Idole“ scheint mir neben anderen in der Literatur üblichen Begrifflichkeiten wie „Helden“ bzw. „Vorbilder“ oder – im Sinne eines Überbegriffs – „Fernsehfavoriten“ bezüglich des Sachverhalts am angemessensten zu sein. Aus Sicht der Kinder handelt es sich bei Batman, Knight-Rider, Airwolf, Renegade, He-Man oder den Mitgliedern des A-Teams gewiss um „mediale“ Idole. Im Gegensatz zu Vorbildern bzw. Helden, die nur „menschlich“ z.T. greifbar nah sind, weil es sich in der Regel um Persönlichkeiten aus Geschichte und Gegenwart handelt, sind Idole geheimnisumwittert, entrückt, übermenschlich, überschreiten mitunter die Bedingungen von Zeit und Raum und befinden sich jenseits von menschlichen Begrenzungen. Sie sind schlichtweg unerreichbar und werden deshalb verehrt. Genau diese Attribuierungen kennzeichnen ein Idol. Der Zusatz „gewaltdarstellend“ ist m.E. wichtig. Er soll aus wissenschaftlicher Sicht den Sachverhalt einerseits präzisieren, andererseits soll er „ernüchtern“. (Zum Vergleich der Begrifflichkeiten „Stars“, „Idole“, „Vorbilder“ s. Janke 1997)

⁸² Bei Zeichentrickfilmen sollte differenziert werden zwischen jenen, die auf literarischen Vorlagen beruhen (z.B. Heidi oder Pinocchio) bzw. in denen eine bekannte Comic-Figur (z.B. Speedy Gonzales, die Ducks oder Mickey Mouse) das Geschehen bestimmt, und den typischen Action-Zeichentrickfilmen (Action-Cartoons), die vom gewaltdarstellenden Idol (z.B. He-Man) und seinem „gerechten“ Kampf dominiert werden. Bei meinen Ausführungen beziehe ich mich auf Action-Serien und Action-Zeichentrickfilme.

Rang	Serie	Sendungen	Nennungen
1.	Knight Rider	RTL plus	100
2.	Batman	SAT1	96
3.	Sesamstraße	ARD	69
4.	Ducktales	ARD	56
5.	ALF	ZDF	52
6.	Die Schlümpfe	Tele 5	51
7.	Sendung mit der Maus	ARD	50
8.	LiLaLaunebär	RTL plus	38
9.	He-Man	RTL plus/Tele 5	35
10.	Airwolf	SAT1/RTL plus	32
13.	Das A-Team	ARD/RTL plus	26
15.	Glücksrad	SAT1	24
19.	Löwenzahn	ZDF	18
23.	Der Preis ist heiß	RTL plus	14
45.	Bettkantengeschichten	ZDF	7

Abb. 11: Beliebtheit von Kindersendungen
(Paus-Haase 1992, 44f.).

Insgesamt wird deutlich, dass auch Action-Serien wie „Airwolf“ oder „A-Team“ usw., die eigentlich für Erwachsene produziert werden, bei Kindern auf großes Interesse stoßen (heimliches Kinderprogramm). Selbst Kindergarten-Kinder, die neben dem „Action-Angebot“ noch typische Kindersendungen nutzen, bevorzugen ähnlich den Grundschulkindern vor allem Action-Sendungen und Action-Zeichentrickfilme wie „Knight-Rider“, „A-Team“ und „Airwolf“ (vgl. Paus-Haase 1998, 128). Zeichentrickserien, besonders Action-Cartoons (vgl. Paus-Haase 1992; Klingler/Groebel 1994), nehmen in der Präferenzliste von Kindern unangefochten die Spitzenstellung ein (vgl. Schneider 1995, 19). So verwundert es nicht, dass Privatsender wie Pro 7, RTL und RTL 2 von Kindern am häufigsten genutzt werden. Spartenkanäle wie z.B. Super RTL bedienen die Kinder ganztägig mit entspre-

chenden Fernsehangeboten. Inzwischen „beziehen“ Kinder etwa 90 Prozent der medialen Gewalt aus Privatsendern. Spannung, Spaß, Action, Nervenkitzel, aber auch humorvolle Zwischenpassagen, der Einsatz moderner Technik, zudem Magie und Zaubern sind für Kinder die entscheidenden Kriterien, wenn es darum geht, die Motive ihrer Programmauswahl zu beschreiben (vgl. Paus-Haase 1998, 129; Bofinger/Lutz/Spanhel 1999, 68f.).

Kinder, besonders Jungen, lieben ihre Filmidole, bieten sie doch die Gelegenheit zur „para-sozialen“ Interaktion bzw. Identifikation. Mädchen finden im Symbolangebot dieser Sendungen bedeutend weniger Identifikationsmöglichkeiten. Allerdings haben auch sie das Bedürfnis nach starken (weiblichen) Fernsehidenen wie z.B. „Pippi-Langstrumpf“ oder „She-Ra“ (vgl. Paus-Haase 1998, 186). Hinsichtlich der Beliebtheit von gewaltdarstellenden Filmidolen bei Kindern scheint es sich nicht um ein regional begrenztes Phänomen zu handeln. In einer von Jo Groebel (1998) im Auftrag der UNESCO in 23 Ländern durchgeführten Studie zur Gewalt in den Medien fand er heraus, dass von 5000 Schülern im Alter von zwölf Jahren 30 Prozent aller Jungen und 21 Prozent aller Mädchen gewaltdarstellende Film- und Medienidole als ihre Vorbilder bezeichneten. „Terminator“ Arnold Schwarzenegger ist weltweit bei 88 Prozent der befragten Schüler bekannt und 51 Prozent der Kinder aus gewaltbelasteten Gegenden dient er als Rollenmodell. Sie gaben an, so wie er sein zu wollen. Doch auch in „friedlicheren“ Regionen war er für 37 Prozent der kindlichen Fernsehnutzer noch ein Vorbild. Damit wird klar erkennbar, dass gewaltdarstellende Idole Kindern und Jugendlichen weltweit Vorbild sind und dass Mediengewalt als ein weltumspannendes Phänomen zu bezeichnen ist (vgl. Groebel, 1998).

4.2.5.2 Charakterisierung gewaltdarstellender Filmidole im Rahmen von Action-Serien und Action-Zeichentrickfilmen

Eine Charakterisierung von Action-Serien bzw. Action-Zeichentrickfilmen und ihrer gewaltdarstellenden Protagonisten wurde in der Literatur immer wieder vorgenommen (vgl. z.B. Aufenanger 1993; 1995; Moser 1995, 150ff.; Theunert et al. 1996; Schorb/Anfang 1990; Schorb et al. 1992; Theunert 1993; sehr differenziert dargelegt bei Paus-Haase 1992; 1998). Die Forschergruppe um Ingrid Paus-Haase (1992) untersuchte Action-Serien und Action-Cartoons inhaltsanalytisch auf deren Elemente, Gehalte, Handlungsverläufe sowie Handlungsstrukturen und nach spezifischen Merkmalen der Handlungsträger.

Bei den Lieblingssendungen der Kinder (Action-Serien bzw. Action-Cartoons) handelt es sich inhaltlich gesehen zunächst nicht um lustige kindliche Episoden oder dramatische Kinderstories; es stehen auch nicht Kinder oder „vermenslichte“ Tiere im Zentrum des Geschehens, sondern das Filmgeschehen dreht sich in

aller Regel um „Erwachsenengeschichten“ mit Erwachsenen als Protagonisten. Action-Filme – ein Mix unterschiedlicher Genre-Formen (Kriminalfilm, Science-Fiction usw.) – folgen wie auch Action-Cartoons einer festgelegten Dramaturgie. Die verschiedenen wöchentlich ausgestrahlten und etwa 45 Minuten dauernden Action-Serien zeichnen sich jeweils durch spezifische, aber immer gleiche Charakteristika und Handlungsabläufe aus, wie Erkennungsmusik, Vorspann, eindimensionale Haupthandlung mit diversen Nebenhandlungen, in regelmäßigen Abständen einsetzende Actionsequenzen, Showdown, heitere Szene am Ende des Films, Schlussmusik (vgl. Kalkofe et al. 1992, 96ff.; Becker et al. 1992, 152ff.). Auch formale Stilelemente wie schnelle Schnitte, akustische und visuelle Mittel zur Spannungserzeugung sind für diese Genres charakteristisch (vgl. Aufenanger 1993, 39). Weiterhin typisch für Sendungen dieser Art ist der hohe Anteil von Action-Szenen mit gewalthaltigen Konflikthandlungen (vgl. Paus-Haase 1998, 114f.). Die Action-Filme sind nach Kalkofe et al. (1992, 95ff.) im Handlungsaufbau und in ihrer Strukturierung simpel konstruiert und gestaltet. Der Handlungsstrang besteht in der Regel aus einem eindimensionalen Handlungsverlauf, der die Sendung vom Anfang bis zum Schluss dominiert. Dieser steht meist mit diversen Nebenhandlungen in Verbindung. Den Nebenhandlungen kommt zum einen die Aufgabe zu, an bestimmten Stellen das Filmgeschehen z.B. durch humorvolle Szenen oder kleine Liebeleien des Protagonisten positiv emotional aufzulockern, andererseits wird dadurch der Filmheld zusätzlich facettenreich und positiv ins Licht gerückt, indem er auch kleine Probleme am Rande souverän löst. Die Nebenhandlungen gewinnen am Schluss der Sendung an Bedeutung, enden aber grundsätzlich mit Beendigung des Hauptgeschehens (vgl. Kalkofe et al. 1992, 95). Inhaltlich gesehen befindet sich die banale und triviale Filmhandlung stets im Spannungsfeld zwischen den Kategorien „Gut“ und „Böse“. Mit der Betonung dieser beiden Kategorien sind durchaus Parallelen zum Märchen erkennbar. Fast ausschließlich geht es also um den Kampf des Guten gegen das Böse. Oft ist kein logischer Handlungsaufbau ersichtlich, sodass die Inhalte unklar bleiben und willkürlich aneinander gefügt scheinen. Es besteht wenig Bezug zur Realität. Die Motive und Beweggründe der Einzelpersonen bleiben im Diffusen, die Entstehung von Konflikten und die Folgen der gewalthaltigen Konfliktlösungen bleiben undurchsichtig bzw. werden überhaupt nicht gezeigt (vgl. Kalkofe et al. 1992, 102; Moser 1995, 152). Im Zentrum des Filmgeschehens steht der gute Held bzw. das in der Regel männliche gewaltdarstellende Idol. Ob nun Knight Rider, Renegade, Airwolf, das A-Team oder He-Man, Batman bzw. die Hero Turtles und Power Rangers, sie alle kämpfen gegen Verbrechen, Bedrohungen, Ungerechtigkeiten, Gewalt, einfach gegen das Böse in der Welt. Repräsentiert wird das Böse durch die Schuldigen; listige Widersacher, angriffslustige Verbrecher oder üble Schurken, die es zu besiegen gilt. Schwache (meist Frauen und Kinder) müssen geschützt, die Welt muss gerettet, die

„Gerechtigkeit“ wiederhergestellt und dem Guten zum Durchbruch verholfen werden. Um dies zu erreichen, also die Bösen zu besiegen, greifen die sympathischen Filmidole „notwendigerweise“ zu (physischer) Gewalt. Meistens setzen sie gegen ihre durch kaltherzige Bosheit gekennzeichneten Gegner eine überlegene Technik ein, z.B. computergesteuerte Autos wie bei Knight Rider oder hervorragende Waffen wie beim A-Team, aber auch „Zauberschwerter“. Dabei kommt es regelmäßig vor, dass auch die Helden mit brutalster Gewalt (jedoch ohne Grausamkeiten) vorgehen müssen, denn sonst könnte das Böse einfach nicht überwunden werden und die Gerechtigkeit nicht siegen. Am Ende gewinnt immer das Gute. Die gewaltdarstellenden Fernsehidole gehen grundsätzlich siegreich und unverletzt aus dem Kampf hervor. Selbst die Bösen zeigen meist keinerlei Verletzungen. So bleiben am Schluss dieser Sendungen nur die strahlenden, omnipotenten und charakterlich guten Helden übrig, die das Unrecht beseitigen sowie Recht und Gerechtigkeit zum Wohle der Unterdrückten fördern (vgl. Best 1999, 99ff.; Aufenanger 1993, 36ff.; Moser 1995, 150ff.; Paus-Haase 1992). Genau das ist es, was unsere Kinder an diesen Sendungen lieben!

4.2.5.3 Notwendigkeit der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Zusammenhang mit problematischen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Filmidole

Angesichts der Relevanz der Thematik für die kindliche Sozialisation überrascht es, dass sich bisher nur wenige Forschungsarbeiten explizit und in differenzierter Weise mit der Analyse von Konflikten in Unterhaltungsprogrammen befassen haben. Zu nennen sind die Untersuchungen von Rudolf Bierkandt (1978), Ingrid Paus-Haase (1986; 1992) und schließlich neuere Untersuchungen von Bernd Schneider, der inhaltsanalytisch zentrale Aspekte der Konfliktdarstellung in Cartoons erforscht (vgl. Schneider 1995), sowie Bernd Arnold (1993), der eine Action-Cartoon-Serie auf ihren moralischen Gehalt hin analysiert hat. Dies liegt vor allem daran, dass in den Forschungen zur medialen Gewaltproblematik hauptsächlich der eigentliche „Gewaltakt“ fokussiert wurde und der soziale Kontext, also der Konflikt in seinem Entstehen und Verlauf meist unberücksichtigt blieb. Kinder lernen aber vom Kontext her, hier vom medialen Kontext der Handlung, sodass aus sozialisationstheoretischen und pädagogischen Erwägungen heraus die wissenschaftliche Erforschung der kurz- und langfristigen Wirkungen spezifischer medialer Konfliktanalysen auf Kinder und Jugendliche dringend geboten erscheint. Bereits Bierkandt, der in den 70er-Jahren Kindersendungen wie Lassie oder Flipper (Produktionen der 50er- und 60er-Jahre) auf den Verlauf und die Lösung von Konflikten hin inhaltsanalytisch untersucht hat, kam zu einem ernüchternden Ergebnis: „Der Bereich der Entstehung von Konflikten und der des Erlernens persönlicher Konfliktstrategien

und Konfliktlösungsmuster, auf deren Bedeutung für das Kind in der neueren Sozialisationsforschung besonders hingewiesen wird, ist in (...) Kinder- und Jugendserien nicht verarbeitet“ (Bierkandt 1978, 194).

Daran scheint sich bis heute wenig geändert zu haben (vgl. Theunert et al. 1996; Paus-Haase 1992; Wuss 2000, 16; Aufenanger 1993; 1995). Ganz eindeutig belegt dies die Forschungsarbeit von Schneider (1995). Darin werden Zeichentrickserien (249 Folgen aus 73 Zeichentrickserien) inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Darstellung von Konflikten ausgewertet. Einige markante Ergebnisse sollen im Folgenden zusammenfassend referiert werden:

- Die Konfliktentstehung ist auf Einzelpassagen zurückzuführen; strukturelle Ursachen bleiben meist ausgeblendet (vgl. dazu auch Theunert et al. 1996).
 - Die Konfliktauslöser werden beseitigt; die eigentlichen Konfliktursachen werden hingegen nicht gelöst (nur vordergründige Konfliktlösungen).
 - Dominante und dominant-subordinative Formen der Machtanwendung (einseitige Machtausübung und Machtkampf) überwiegen; dennoch werden ansatzweise machtfreie Lösungsversuche nachgewiesen. Die Anwendung von Macht behindert meist das Erreichen zufriedenstellender Konfliktlösungen.
 - Machtanwendung ist stets nur bei der positiv bewerteten Partei erfolgreich; negativ bewertete Antagonisten bleiben erfolglos.
 - Gewalt als Mittel der Konfliktlösung wird in jeder zweiten Konfliktlösung angewandt; besonders dann:
 - wenn eine starke Polarisierung in „gut“ und „böse“ vorhanden ist,
 - wenn zwischen den Konfliktparteien keine gemeinsamen übergeordneten Sozialstrukturen erkennbar sind.
 - In anderen gewaltfreien Konfliktlösungen werden Lösungen überwiegend auf der Basis der Machtanwendung erreicht.
 - Niederlagslose Konfliktlösungen sind eher die Ausnahme.
 - Die aktive Konfliktbereitschaft wird positiv und negativ bewertet.
- (Vgl. Schneider 1995, 189ff.)

Die Ergebnisse von Schneider passen gut mit den Ergebnissen der „Gewalt-in-den-Medien-Forschung“ zusammen, die sich auf den fiktionalen Bereich und besonders auf gewalthaltige Action-Serien und Action-Cartoons beziehen. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Forschungsrichtung sollen an dieser Stelle nochmals im Überblick genannt werden:

- Gewalt ist vor allem „physische“ Gewalt; sie ist personenorientiert und nicht in der Sozialstruktur verankert; strukturelle Gewalt wird dabei nicht thematisiert.
- In der Regel besteht zwischen dem Angreifer und dem Opfer ein mehr oder weniger deutliches Machtgefälle; Gewalt wird deshalb meist von erwachsenen,

dynamisch-aggressiven Männern (Täter) gegenüber Schwächeren, d.h. meist Frauen (Opfer) angewandt; männliche Gewalt findet dabei sehr oft im öffentlichen, weibliche Gewalt im privaten Umfeld statt; männliche Gewalt ist meist physische, instrumentelle Gewalt, weibliche Gewalt dagegen erscheint oft als psychische, z.B. intrigante, Gewalt.

- Der Einsatz von Gewalt wirkt in der überwiegenden Anzahl der Fälle notwendig und unvermeidlich.
- Ein durchschaubarer und begründeter Zusammenhang zwischen der Gewaltausübung und dem Konfliktgeschehen ist meist nicht erkennbar oder bleibt im Diffusen.
- Die Gewaltdarstellungen sind oft unrealistisch; vor allem die Folgen physischer Gewaltanwendung werden nur undifferenziert dargestellt; direkte Schädigungen, wie Leid, Schmerzen, Grausamkeiten, werden in fiktionalen Sendungen weniger gezeigt.
- Gewaltanwendung, Tod und Mord spielen in Action-Serien aus dramaturgischen Gründen eine wichtige Rolle.
- Gewalt erscheint oft als moralisch gerechtfertigt; Gewalt wird dann als notwendiges und taugliches Mittel der Konfliktlösung angeboten.
- Gewalt wird meist von gewaltdarstellenden Tätern (hässliche Gewalt) und gewaltdarstellenden Idolen (gute, moralisch gerechtfertigte, erfolgreiche Gewalt) offeriert (vgl. Schmidbauer 1995, 13; Kleiter 1997, 121f.).

Resümierend lässt sich feststellen, dass die gewaltdarstellenden Idole der Kinder die gewalthaltigen Konfliktlösungen als alltägliche, normale, zur Erreichung des vermeintlich Guten notwendige (Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit), meist erfolgreiche und deshalb im medialen Kontext sozial anerkannte Modelle des Handelns propagieren. Die im Film generell von männlichen Helden angewandte „physische“ Gewalt gegen andere tritt als gerechtfertigtes Mittel der Zielerreichung hervor und ist deshalb im sozialen Kontext des Fernsehens stets positiv besetzt (vgl. Kleiter 1997, 122; Schmidbauer 1995, 13).

Bezugnehmend auf die theoretische Fundierung ergibt sich deshalb eine Reihe von Gründen, welche die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit bei den Schülern im Zusammenhang mit den problematischen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Idole nötig macht. Diese Gründe werden in drei Problemfeldern gebündelt dargestellt:

1. Qualität von Konflikten und Konfliktlösungen
2. Wirkungen auf Kinder
3. Zur Problematik gewaltdarstellender Idole

1. Qualität von Konflikten und Konfliktlösungen

Es handelt sich überwiegend um dominante und subordinative Konfliktlösungen, die auf der Basis von Macht und Gewalt beruhen. Schneider wird noch deutlicher: „Hier kommt ganz unverschlüsselt ein nicht nur konservatives, sondern geradezu reaktionäres Menschenbild zum Ausdruck, das sich eng anlehnt an soziobiologische Vorstellungen aus dem vergangenen Jahrhundert, die letztlich den Weg bereiteten für den faschistischen Rassenwahn des Nationalsozialismus“ (Schneider 1995, 192). Die moralische Qualität von Konfliktlösungen beruht auf dem Grundsatz, Gleiches mit Gleichem vergelten zu sollen.⁸³ In diesem Kontext ist auch der „Robespierre-Affekt“ relevant. Die Gewaltanwendung von Opfern gegenüber ihren Peinigern erscheint dadurch legitimiert, dass Erstere Gewalt und Leiden der übelsten Art erdulden müssen. Es geht beim „Robespierre-Affekt“ also um „Rache im moralischen Gewand“ (Grimm 1999, 623). Gewaltausübung erweckt so den Anschein einer unabwendbaren Konfliktlösungsstrategie oder einer Form sozialen Umgangs, die letztendlich übrig bleibt, wenn Macht und Bösartigkeit der „Übeltäter“ keinen anderen Handlungsspielraum mehr zulassen. Damit repräsentieren gewaltdarstellende Idole – indem sie weder ihre Handlungsweisen in Frage stellen noch die Folgen der Gewaltanwendung in ihrem Mordkonzept berücksichtigen, sondern vielmehr Gewalt als geeignetes Mittel der Konfliktlösung präferieren – ein moralisches Niveau, das vor dem Hintergrund des Konzepts „moralischer Entwicklung“ (Kohlberg 1995) auf der Stufe des „individualistischen Moralbewusstseins“ angesiedelt sein dürfte. Dieses moralische Niveau entspricht etwa der egozentrischen Perspektive von Kindern unter zwölf Jahren (vgl. Paus-Haase 1998, 137; Tulodziecki 1994, 59ff.; Charlton/Jungjohann 1980; Tulodziecki/Aufenanger 1989). Deshalb sind die dargebotenen Konfliktlösungen für Kinder dieses Alters so gefährlich. Es werden außerdem Moralvorstellungen hervorgehoben, die weder auf Sozialverträglichkeit noch auf kommunikative Lösungen ausgerichtet sind (vgl. Arnold 1993).

Denn lediglich eine kommunikative Lösung der Konflikte ermöglicht es, dass die eigentlichen Ursachen erkannt und Konflikte so einer adäquaten Lösung zugeführt werden können. Nur so kann ein individueller Fortschritt erreicht werden. Bei den dargebotenen, auf „Pseudomoral“ beruhenden Konfliktlösungen handelt es sich jedoch immer um eine Form der Konfliktregelung, die emanzipatorische Wesensmerkmale vermissen lässt und so für eine demokratische Gesellschaftsform abzulehnen ist (vgl. Kap.2).

⁸³ Im Grunde geht es dabei um eine primitive Form der Konfliktregelung. Auch heute noch ist dieses Eskalationsmodell weit verbreitet. Man denke im politischen Rahmen nur an den Nah-Ost-Konflikt oder die Balkankrise.

2. Wirkungen auf Kinder

Zwar ist es zunächst ermutigend, dass die überwiegende Anzahl an Kindern und Jugendlichen Konfliktlösungen der eben beschriebenen Art für die primäre Wirklichkeit⁸⁴ ablehnen (vgl. Schorb et al. 1992, 31ff.; Shell-Studie 1992; Theunert et al. 1996, 141). Doch eine nicht unerhebliche Anzahl, nämlich fast die Hälfte der Jugendlichen, zeigt offenbar eine Bereitschaft, u.U. Gewalt als notwendiges Mittel einer Konfliktlösung anzuwenden (vgl. Weiß 2000, 295).

Nach dem vorliegenden Forschungsstand ist die Wahrscheinlichkeit gering einzuschätzen, dass die gewalthaltigen Konfliktlösungen fiktionaler Filme (Action-Serien, Action-Cartoons) das Verhalten der Kinder so beeinflussen, dass diese entsprechende gewalthaltige Problem- und Konfliktlösungen auch in der Realität unmittelbar ausführen (vgl. Aufenanger 1993, 41; Kunczik 1996; Theunert 1996). Dennoch ist diese Gefährdung nicht auszuschließen. Wenn Schüler beim Nachahmen z.B. gewaltdarstellender Idole zu beobachten sind, handelt es sich in der Regel um medienbezogene Nachinszenierungen (vgl. Aufenanger 1993). Auch das Verwechslungsrisiko bei realer und inszenierter Gewalt (z.B. in fiktionalen Sendungen oder im Zusammenhang mit humoresken Programmkontexten) scheint bei älteren Kindern nicht sehr hoch zu sein.

Mittlerweile ist aber unbestritten, dass von medialen Gewaltdarbietungen, insbesondere von gewalthaltigen Konfliktlösungen gewaltdarstellender Idole, Wirkungen ausgehen und diese das Risiko ungewollter Konsequenzen für Kinder mit sich bringen. Diese Wirkungszusammenhänge lassen sich auf der Basis der bereits referierten sozial-kognitiven Lerntheorien und der skripttheoretischen Ansätze sowie im Rahmen der strukturanalytische Rezeptionsforschung gut begründen (vgl. Groebel 2000, 4ff.; Moser 1995, 159ff.).

In Bezugnahme auf den reflektierten Theoriefundus sind folgende Wirkungen möglich:

Primäre Wirkungen:

- Spontaner, z.T. drastischer Anstieg aggressiver Kategorien und Erregbarkeit (vgl. Boyatzis et al. 1995; Lukesch 1996).
- Kurzfristige Übernahme antisozialer Verhaltensmuster in das eigene Verhaltensrepertoire bei Kindern im Vorschul- bzw. Grundschulalter (z.B. Imitation der Fernsehmodelle). Action-Cartoons wird dabei ein besonders hoher negativer Einfluss auf das kindliche Verhalten beigemessen, weil darin enthaltenen Gewaltdarstellungen auf Kinder sehr anziehend wirken und sie aufgrund ihres

⁸⁴ Doelker (1989, 65) unterscheidet drei Ebenen der Wirklichkeit:
Primäre Wirklichkeit (W1) → *Abbildung* → Mediale Wirklichkeit (W2) → *Wahrnehmung* → Wahrgenommene mediale Wirklichkeit (W3).

Entwicklungsstandes Fiktion und Realität nicht eindeutig unterscheiden können (vgl. Groebel 2000, 5; Aufenanger 1996, 184ff.). Zeitter/Knapp/Jaiser/Scheltwort (1996) begründen einen entsprechenden Zusammenhang mit der formalen Ausgestaltung gewalthaltiger Sendungen.⁸⁵

Sekundäre Wirkungen:

- Erwerb und Verinnerlichung dominanter und subordinativer, sozial unverträglicher Konfliktlösungsstrategien und spezifischer Handlungsmuster, wie z.B.
 - ⇒ Dominanzverhalten bzw. auf physischer Gewalt beruhendes Durchsetzungsvermögen,
 - ⇒ Selbstbehauptung,
 - ⇒ Vergeltungsethik,
 - ⇒ geschlechtsspezifische Aggressionsformen und aggressive Schemata (vgl. Kleiter 1997, Weiß 2000).
- Häufiges Konsumieren von Gewaltszenen erhöht die Akzeptanz gewalthaltiger Konfliktlösungen auch für die Realität. Der Einsatz von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung wird als „normale“ Form sozialen Handelns eher hingenommen (Aufenanger 1993, 41)⁸⁶.
- Ausprägung spezifischer pessimistischer, negativer Weltbilder:
 - Die Welt wird von Kindern zunehmend als gewalt- und konfliktbelastet wahrgenommen;
 - Gewaltdarstellungen in den Medien tragen zu einer aggressiven Kultur bei (vgl. Kleiter 1997, 124);⁸⁷

⁸⁵ Ein besonderes Verwechslungsrisiko zwischen Fiktion und Realität besteht offenbar bei „Wrestling-Sendungen“ (vgl. Aufenanger 1996).

⁸⁶ Erheblich verstärkt tritt diese Bereitschaft dann in Erscheinung, wenn bestimmte Umstände hinzukommen. Bente/Backes (1993) zeigen, dass „Vielseher“ im Bereich des Fernsehgewaltkonsums deutliche Mängel in ihrer sozialen Kompetenz aufweisen. „Wenigseher“ hingegen verfügen im Vergleich dazu über bessere sozial-kompetente und auf den zwischenmenschlichen Kontakt hin ausgerichtete Verhaltensweisen. Böhme-Dürr (1999, 23) verweist in diesem Zusammenhang ganz grundsätzlich darauf, dass es klare Belege dafür gibt, dass Fernsehen die Beharrlichkeit und Fähigkeit beim Lösen schwieriger Probleme beeinträchtigt. Möglicherweise hat dies wiederum Auswirkungen auf das Lösen von Konflikten im partnerschaftlichen und beruflichen Bereich. Ein Zusammenhang zwischen der konsumierten Fernsehmenge und der Fähigkeit der Familienmitglieder, ihre Konflikte und Probleme zu lösen, gilt als gesichert. Mit steigendem Fernsehkonsum nimmt diese Qualität ab. Kinder sind davon besonders negativ betroffen (vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart 1987, 124). Die Akzeptanz gewalthaltiger medialer Konfliktlösungen für die Realität ist vor allem davon abhängig, inwieweit Kinder diese Handlungsmuster auch in der Realität (Eltern, Freunde etc.) als erfolgreiche Handlungsstrategien dargeboten bekommen. Daraus lässt sich ableiten, dass dieser Zusammenhang nicht für alle Kinder, wohl aber für bestimmte Risikogruppen gilt (vgl. Kunczik/Bleh/Maritzen 1993; Kübler/Swoboda 1998).

⁸⁷ Groebel (1998) zeigt, dass dieser Trend weltweit zu beobachten ist. 46 Prozent der Kinder aus krisenbelasteten Regionen der Welt können Fiktion und Realität der Gewalt kaum unterscheiden; aber auch ebenso 40 Prozent der Kinder aus gewaltärmeren Gebieten.

- aggressive Kinder werden in ihren Einstellungen und Haltungen verstärkt (vgl. Groebel 1998).
- Verhaltens- und Einstellungsänderungen und Veränderung der Persönlichkeitsmerkmale:
 - Abstumpfungs- und Gewöhnungseffekte;
 - Verminderung des Einfühlungsvermögens;
 - Verkümmern sozialer Einstellungen (vgl. Weiß 2000, 83, 102).
- Verfestigung von stereotyp dargebotenen geschlechtsspezifischen Konfliktlösungsmustern im Verhaltensrepertoire der Kinder:
 - physische Gewaltanwendung bei der Konfliktlösung ist Männer- bzw. Jungensache;
 - gewalthaltige Konfliktlösungen durch Männer bedürfen keiner Begründung;
 - Frauen lösen keine Konflikte (Opferrolle) (vgl. Aufenanger 1995, 233).⁸⁸

3. Zur Problematik gewaltdarstellender Idole

Gewaltdarstellende Idole in Action-Serien und Action-Cartoons haben als „mediale Handlungsträger“ der gewalthaltigen Konflikte (und deren Lösungen) in Bezug auf die negative Wirkung gegenüber Kindern eine entscheidende Bedeutung. Die Wirkung der Darstellung gewalthaltiger Konfliktlösungen ist nach der sozialkognitiven Lerntheorie Banduras (1979) ein Prozess sozialen Lernens, der durch die Beobachtung erfolgreicher Verhaltensvorbilder (Modelle) bewirkt wird. Die gewaltdarstellenden Idole finden bei den kindlichen Zuschauern eine besondere Beachtung. Da diese Idole bewundernswerte, heldische Taten vollbringen und deshalb im medialen Handlungsrahmen höchste soziale Anerkennung genießen und zudem bei der Wiederherstellung von Recht und Gerechtigkeit moralisch integer und erfolgreich operieren, bieten sie als Modell im Sinne der kognitiv-sozialen Lerntheorie geradezu ideale Möglichkeiten für das Modellernen von Kindern und Jugendlichen.⁸⁹ Dennoch reichen m.E. die Annahmen und Ergebnisse der sozial-kognitiven Lerntheorie nicht aus, um die Übernahme von Verhaltensweisen in das eigene Ver-

⁸⁸ Frauen scheinen Konflikte in der Realität anders zu lösen als Männer (vgl. Luca 1993) und zwar tendenziell unter Ausschluss physischer Gewaltanwendung. Konfliktlösungen werden eher durch kommunikatives Handeln zu erreichen versucht. So gesehen verstärken die medial dargebotenen Rollenklischees geschlechtsspezifische Aspekte der Konfliktauseinandersetzung in einer unangemessenen Weise.

⁸⁹ Schließlich gelten für die Wirksamkeit eines Modells dessen Erfolg und der Grad an Aufmerksamkeit, mit dem das Verhalten beobachtet wird. Forschungen zeigen, dass vor allem Handlungen der Modelle erinnert werden und dass der reflexive Umgang mit dem Film an die wahrgenommenen Protagonisten gebunden ist (vgl. Charlton/Borsca/Mayer/Haaf/Kleis 1996). Dies liegt in hohem Maße an dramaturgischen Gestaltungsweisen, mit denen die Protagonisten in Szene gesetzt werden, und an den visuellen und akustischen Gestaltungsmitteln, die stets für große Aufmerksamkeit gerade bei Action-Serien und Action-Cartoons sorgen. Aus lerntheoretischer Sicht bieten deshalb diese Genres ideale Lernvoraussetzungen (vgl. Schneider 1995, 25f.).

haltensrepertoire zu erklären. Vor allem die strukturanalytische Rezeptionsforschung versucht die Vielzahl intervenierender Variablen, die im Rezeptionsprozess zum Tragen kommen, in ein differenziertes Wirkungsmodell zu integrieren. Die gewaltdarstellenden Idole haben, wie erwähnt, bei der Verarbeitung des Medienangebots durch Kinder im Hinblick auf die Einübung und Übernahme von „Rollen“ und auf die Identitätsentwicklung große Bedeutung.

Filmakteure werden aus der Sichtweise der so genannten „Para-sozialen-Interaktion“ (Teichert 1975, 367) annähernd wie reale Sozialpartner wahrgenommen. Dabei ist die Attraktivität des Filmhelden wichtig, denn dadurch wird die Illusion der persönlichen Beziehung verstärkt. Rezipienten erhalten damit die Möglichkeit, neue, ihnen im Alltag unbekannte Handlungsmuster zu erleben und die im Fernsehen vermittelten Rollenmuster in einem Identifikationsprozess mit dem Filmhelden spielerisch einzuüben, zu erproben und zu übernehmen.⁹⁰ Ist dieser Prozess der Rollenübernahme auch von einer Vielzahl verschiedener Variablen (Persönlichkeitsmerkmale; soziostrukturelle Umstände) beeinflusst, so wird dennoch deutlich, dass gewaltdarstellenden Idolen eine herausragende Funktion bei der Entwicklung der Ich-Identität im Rahmen der Sozialisationsprozesse bei Kindern zukommt (vgl. Charlton/Neumann 1986, 38; Paus-Haase 1998). Kinder rezipieren die gewalthaltigen Konfliktlösungen der Medienhelden vor dem Hintergrund ihrer realen Lebensbezüge und Erfahrungen und unter dem Erfordernis, ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen zu sollen, „thematisch voreingenommen“. Kinder, besonders die in schwierigen Verhältnissen lebenden und deshalb gefährdeten Kinder, erwarten sich von ihren medialen Konfliktlösungsfiguren⁹¹ Hinweise und Lösungsansätze bei der Bewältigung ihrer Lebens- und Entwicklungsprobleme (vgl. Theunert et al. 1996). In Bezug auf die Handlungsweisen gewaltdarstellender Idole kann somit konstatiert werden, dass im kindlichen Rezeptionshandeln zwei Aspekte gleichermaßen vorhanden sind:

- hohe Lernmöglichkeiten sowie
- gleichzeitig hohe Lernerwartungen und -bedürfnisse.

Zusätzlich erscheinen folgende Aspekte und Sachverhalte als problematisch:

⁹⁰ Medienhelden werden von international operierenden Medienproduzenten und Spielzeugherstellern systematisch vermarktet. So sind sie in der Regel gleichzeitig in Action-Serien, Action-Cartoons und zudem in Comics existent. Auch als Spielfiguren sind sie verfügbar. Kinder haben so die Möglichkeit, die rezipierten Konflikte und Konfliktlösungen nachzuspielen. Damit können sie, und dies ist aus lerntheoretischer Sicht durchaus ein Problem, gewalthaltige Konfliktlösungsmuster aktiv üben und so in ihr Verhaltensrepertoire einbinden (vgl. Schneider 1995, 16).

⁹¹ Die Funktionen von Medienhelden bzw. Fernsehfavoriten, die diese im Rezeptionsprozess der Kinder einnehmen, werden detailliert bei Paus-Haase (1998; 1999, 85ff.) beschrieben.

- Die Protagonisten lernen selbst nichts dazu. Sie werden nicht tugendsamer, moralischer, sondern bleiben von Serie zu Serie das, was sie sind⁹² (vgl. Arnold 1993).
- Es werden moralisch inadäquate, sozial rückwärts gewandte und für die Lebenswelt der Kinder untaugliche Konfliktlösungsstrategien dargeboten. Die Filmhelden bewirken eine Fixierung auf ein niedriges Niveau moralischen Urteilens (Lukesch et al. 1989b).
- Die von gewaltdarstellenden Idolen verkörperte Legitimation der Endgewalt (eine gewalthaltige Konfliktlösung, die spezifischer Anfangsgewalt folgt), ist aus mehreren Gründen abzulehnen. Im Zusammenhang mit dem „Robespierre-Affekt“ (vgl. S. 121) weist Grimm auf die Problematik hin, „dass herkömmliche Verfahren einer moralisch motivierten Aggressionshemmung versagen, weil die Aggression selbst moralisch eskamotiert auftritt und sich durch Opfererfahrungen legitimiert“ (Grimm 1999, 624). Diese „negative“ Wirkung wird durch die Wertschätzung des gewaltdarstellenden Filmidols im Sinne einer problematischen Identifikation verstärkt (vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart 1987, 119) (zum Terminus „Identifikation“ bezüglich der Medienrezeption vgl. Bonfadelli 1999, 197f.).
- Das Handlungsmuster zeigt außerdem eine Form der Konfliktlösung, die in unserem Gesellschaftssystem nicht nur unrealistisch, sondern auch rechtswidrig ist.

Aus den Konfliktlösungen der Protagonisten kann Folgendes in negativer Weise gelernt werden:

- Jeder hat das Recht zu bestimmen, was gut und was böse ist.
- Konfliktlösungen dürfen, ja müssen mit physischer Gewalt gelöst werden, wenn es darum geht, das eigene Recht durchzusetzen.
- Selbstjustiz ist dabei erlaubt.
- Rücksicht, Reue, Mitleid oder Einfühlungsvermögen behindern den Erfolg (vgl. Weiß 2000, 86).

⁹² Gerade darin liegt der entscheidende Unterschied zu Märchen oder Sagen. Märchenhelden haben zunächst Defizite, sind klein, hässlich, unvernünftig oder böse. Durch einen Entwicklungsprozess wurden sie geläutert, haben hinzugelehrt, sind tugendsam geworden. Mit diesem Symbolangebot können sich Kinder identifizieren, denn auch sie sind klein etc. Dabei können sie im Gegensatz zu den gewaltdarstellenden Idolen den persönlichen Entwicklungsgewinn der Märchenhelden mitvollziehen und so selbst „moralischer“ werden bzw. dazulernen (vgl. Riesman 1956, 164; Zitzlsberger 2000, 13ff.; Huber 1997, 58f.).

- Konditionierung:
Ständiges Wiederholen der immer gleichen Konfliktlösungsmuster führt langfristig zur Konditionierung der Kinder. Negative Folgen für das Rechts- bzw. Unrechtsbewusstsein können zwar nicht nachgewiesen werden, der Anstieg der Delinquenz bei Kindern und Jugendlichen sowie die Gewaltbereitschaft liefern aber einen indirekten Hinweis darauf (vgl. Weiß 2000, 102).
- Ausbildung geschlechtsspezifischer Konfliktlösungsmuster:
Physische Gewalt wird stets von männlichen Idolen angewandt. Sie tragen deshalb zur Ausbildung geschlechtsspezifischer Konfliktlösungsmuster bei.
 - Physische Gewalt ist männlich (Täter).
 - Psychische Gewalt ist weiblich (Opfer).
- Gewaltdarstellende Idole behindern den Verarbeitungsprozess:
Kinder können sich mit den Rollenmustern der Fernsehhelden auseinander setzen, z.B. um Konfliktmanagement im Hinblick auf ihre sozialen Befindlichkeiten zu betreiben oder Konflikte und deren Harmonisierung durchzuspielen. Arnold (1993) fand dagegen heraus, dass gerade diese kindlichen Sozialisationsbemühungen durch bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen und Werthaltungen der gewaltdarstellenden Idole bzw. Serienhelden behindert werden und deshalb spielerisch kaum bewältigt werden können. „Die perfekte Nachbildung der Serienfiguren, in der sich übermächtig die im TV-Programm vorgeführten Attribute und Handlungsweisen dieser Figuren verkörpern, gestatten eben nur voll angepasste, aber keine in dem Sinn freien Spiele der Kinder, in denen sie die Vielfalt ihrer Erlebnisse und Erfahrungen artikulieren können. Dass dadurch die Möglichkeiten, sich mit der eigenen Realität im Spiel auseinanderzusetzen (Probehandeln, Prüfen von Attributen), erheblich reduziert werden können, liegt auf der Hand.“ (Schmidbauer/Löhr 2000, 54)
Diese Argumentation scheint zutreffend zu sein, sodass Kinder eben nur bedingt in der Lage sind, Konfliktlösungen so sinnvoll zu bearbeiten, dass sie für individuell-persönliche Auseinandersetzungen taugen bzw. im Rahmen der gesellschaftlichen Ordnung Verwendung finden können.⁹³

Notwendigkeit der Förderung der Konfliktfähigkeit von Schülern

Pädagogisches Handeln zielt stets auf die sinnvolle Integration der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft, um deren Fortbestand zu gewährleisten. Dabei sind Kinder und Jugendliche bei der möglichst eigenständigen Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben durch die Erwachsenen (Lehrer, Eltern, Erzieher) so zu un-

⁹³ Zudem dürften nicht alle Kinder kognitiv in der Lage sein, die Symbolangebote der Medien adäquat zu entschlüsseln und sinnvoll in ihr Verhaltensrepertoire zu integrieren (vgl. Lenssen/Aufenanger 1986).

terstützen, dass dabei die individuelle Entwicklung zur Persönlichkeit gelingt (vgl. Spanhel 2000, 12; 1995, 142).

In Bezug auf die Gewaltproblematik des Fernsehens ist deshalb aus Sicht der Erwachsenen, insbesondere der in der Verantwortung stehenden Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, sowie der Erzieher zu fragen, inwieweit „das beobachtete Medienhandeln die geistige und moralische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen fördert, zum Aufbau eines differenzierten Weltbildes beiträgt, bei der produktiven Bewältigung von Alltagsproblemen und Entwicklungsfragen hilft, die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und die Integration der Jugendlichen in die Erwachsenenwelt unterstützt“ (Spanhel 1995, 158).

Die dargelegte Reihe problematischer Aspekte im Zusammenhang mit dem intensiven Konsum von Fernsehgewalt (gewaltdarstellende Filmidole) durch Kinder und Jugendliche zwingt zu einem eher zu einer Verneinung der auf pädagogische Sinnkriterien abzielenden Fragen und lässt zum anderen in Anlehnung an Spanhels Erziehungsansatz (vgl. Spanhel 1995) lediglich den Schluss zu, dass auf verschiedenen institutionellen Ebenen möglichst gleichzeitig und gemeinsam der Versuch unternommen werden sollte, sinnvolle und mit einer entsprechenden pädagogischen Intention ausgestattete Handlungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen.

Die theoretische Begründung bringt deutlich zum Vorschein, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten in erheblicher Weise von der Mediengewalt betroffen sind (vgl. Kunczik/Bleh/Maritzen 1993; Kunczik/Zipfel 1998, 178). Die Problemlage zeigt aber auch, dass die Erziehungsberechtigten gerade dieser Kinder aus einer Reihe von Gründen heraus überfordert sind, wenn es darum geht, eine adäquate Hilfestellung zu bieten. Schulischen Erziehungsmaßnahmen kommt bei der Bewältigung der durch Medien erzeugten Gewaltproblematik deshalb wachsende Bedeutung zu, wobei die verantwortlichen Lehrpersonen an Haupt- und Berufsschulen in einer besonderen Verantwortung stehen.

Inzwischen liegen zur „Gewalt-in-den-Medien-Problematik“ für den Schulbereich eine Fülle von theoretischen Erwägungen, Empfehlungen und Maßnahmenübersichten vor (vgl. Kleiter 1997, 484ff.; Weiß 2000, 217ff.; Lukesch 1996, 82f.).⁹⁴ Bezugnehmend auf den hier vorgegebenen Problemkontext ergibt sich hinsichtlich

⁹⁴ Die möglichen Gegenmaßnahmen sind vielfältig und setzen an verschiedenen Ursachen an. Zu nennen wären etwa Veränderungen der Medienkultur oder Maßnahmen auf der Angebots- und Nachfrageseite (z.B. pädagogische Arbeit an der Person, gesellschaftliche Maßnahmen, Einzeltherapie für Hoch-Aggressive) (vgl. Kleiter 1997, 484f.). Auffallend ist jedoch nach Durchsicht der Fachliteratur, dass pädagogische Handlungskonzepte bzw. Interventionsprogramme, die theoretisch begründet und evaluiert sind, also die Erreichung erkannter Zielsetzungen effektiv nachweisen und dabei entsprechende, für spezifische Adressatengruppen (z.B. Hauptschüler) ausgearbeitete Lerneinheiten oder Trainingspläne zur Verfügung stellen, eher die Ausnahme sind (vgl. Günther 2000, 26; Lukesch 1996, 82).

der Erfordernisse für Schule und Unterricht ein Anforderungscharakter, der für die Bereiche der Medienerziehung sowie der sozialen und moralischen Erziehung mit Blick auf die Zielebene nachfolgend in Form von Zielbeschreibungen operationalisiert wird:

In Anlehnung an die Aufgabenbereiche nach Tulodziecki (vgl. Tulodziecki 1994; 1997) lassen sich für Schule und Unterricht folgende Notwendigkeiten und Aufgaben erschließen:

- *Erfahrungen mit Gewalt, vorwiegend als Mittel der Konfliktlösung, bzw. mit gewalthaltigen Konfliktlösungen im realen und medialen Bereich sollen:*
 - thematisiert,
 - durch geeignete Methoden erfahrbar gemacht und
 - aufgearbeitet werden.
- *Medienbedingte Emotionen:*
 - unangenehme Gefühle (Angst, Schrecken, Abscheu, Wut);
 - angenehme Gefühle (Sympathie, Zuneigung, Hochschätzung);
 - gewaltdarstellende Filmidole sollen erkannt, thematisiert und inhaltlich aufgearbeitet werden.
- *Unterschiedliche, ungeordnete, irreführende, medienvermittelte Vorstellungen über die Realität sollen erkannt und bearbeitet werden, besonders dann, wenn folgende Einschätzungen der Schüler hinsichtlich der primären Wirklichkeit deutlich werden:*
 - Gewalt macht Spaß und hat keine Folgen;
 - mit Gewalt lassen sich Konflikte schneller lösen und die eigenen Interessen besser durchsetzen;
 - in Konfliktsituationen braucht man nicht auf die Hilfe anderer zu hoffen; in Notsituationen hilft man sich am besten selbst – notfalls mit Gewalt;
 - es gibt entweder Böse oder Gute, Sieger oder Besiegte; das Leben besteht aus ständigen Konflikten; Gefahren lauern überall;
 - Gewalt als Mittel der Konfliktlösung ist gerechtfertigt, wenn es notwendig und sinnvoll ist – dem richtigen Zweck dient;
 - gewalthaltige Konfliktlösungen wie in Actionfilmen sind auch für die primäre Wirklichkeit sinnvoll (vgl. Tulodziecki 1994, 56ff.).
- *Medienvermittelte Verhaltensmuster sollen erfahrbar gemacht und bearbeitet werden:*
 - negative Konfliktlösungsmuster, etwa die Rechtfertigungsmuster bei medialer Gewalt, die in der Regel von gewaltdarstellenden Idolen angewandt werden, sollen

- erfahrbar gemacht,
- im Hinblick auf die sozial-moralische Entwicklung der Kinder problematisiert und
- hinsichtlich ihrer Tauglichkeit in der Realität diskutiert werden;
- problematische Identifikationen mit gewaltdarstellenden Idolen sollen mit geeigneten medienpädagogischen Methoden bearbeitet werden.
- *Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit:*
 - Adäquate Konfliktlösungsstrategien sollen mit geeigneten pädagogischen Methoden eingeübt werden;
 - Konfliktlösungen, insbesondere jene, die auf den Prinzipien der gewaltfreien und gerechten Übereinkunft beruhen, sollen
 - erfahrbar gemacht,
 - in Bezug auf die sozial-moralische Entwicklung der Kinder problematisiert und
 - geübt werden.

(Vgl. Spanhel 1995; 1999; Tulodziecki 1994; 1997; Aufenanger 1993; Tulodziecki/Aufenanger 1989; Kleiter 1997; Weiß 2000)

Denn „Kinder sind durchaus imstande (mit Hilfe von Erwachsenen und Pädagogen, in späteren Entwicklungsphasen, in Gesprächen mit Freunden, entsprechend dem familiären Diskussionsmilieu), jene kognitiven Kompetenzen zu erwerben, die Abstraktion von, Distanz zu und Reflexion über gesehene Handlungsmuster ermöglichen – dies wären z.B. Aufgaben der Medienpädagogik“ (Griese 1997, 263).

Bezüglich der medienpädagogischen Zielsetzungen für das anliegende Interventionsprogramm kann deshalb das übergeordnete Leitziel formuliert werden: Die Schüler sollen jene kognitiven Kompetenzen erwerben, die eine Abstraktion von und eine Distanz zu gewalthaltigen und aus moralischer Sichtweise bedenklichen Konfliktlösungsmustern gewaltdarstellender Filmidole sowie eine Reflexion darüber ermöglichen.

5. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit im Rahmen der moralischen Erziehung

5.1 Kohlbergs Ansatz der moralischen Entwicklung⁹⁵

5.1.1 Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit

Lawrence Kohlberg begründete ein eigenes Modell zur Entwicklung des „moralischen Urteils“.⁹⁶ Mittels „Dilemmageschichten“⁹⁷ verwickelte er zunächst 16- bis 17-jährige Jungen in kognitive moralische Konflikte und versuchte dann durch Interviews die Kriterien und Orientierungen der Kinder und Jugendlichen zu erkennen, mit Hilfe derer sie diese Konflikte beurteilten. Nach sehr umfangreichen Forschungen geht er in seiner Theorie davon aus, dass das moralische Urteilsvermögen der Individuen im Lauf ihres Lebens in der Art einer Stufenabfolge entsteht.

Drei Stadien moralischen Denkens werden so unterschieden, die jeweils durch zwei Entwicklungsstufen repräsentiert werden (vgl. Abb. 12).

⁹⁵ Die Entwicklung des vorliegenden „Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung“ erfolgt maßgeblich in Anlehnung an die Interventionsstudie von Schläfli (1986). Dieser wiederum gründet in seiner theoretischen Fundierung auf dem entwicklungstheoretischen Ansatz von Kohlberg (1984). Deshalb soll dessen Ansatz im Überblick dargestellt werden.

⁹⁶ Kohlbergs Theorie beruht hauptsächlich auf den Arbeiten von Jean Piaget. Piaget widmete sich in seinen Forschungen zur „kognitiven Entwicklung“ auch dem moralischen Urteil bei Kindern (vgl. Piaget 1973). Kohlberg griff diesen Aspekt auf und begann ab 1955 die Arbeiten Piagets zu untersuchen und zu differenzieren. Kohlbergs theoretischer Ansatz wurde bis in die jüngste Zeit häufig kritisiert. Herzig (1998, 80ff.) fasst dazu die wesentlichen Kritikpunkte zusammen. Dennoch gilt der theoretische Ansatz von Kohlberg als hinreichend begründet.

⁹⁷ Bei den „Dilemmageschichten“ handelt es sich in der Regel um schriftlich formulierte hypothetische Problemsituationen, die die Probanden zur einer spezifischen moralischen Entscheidung zwingen. Die bekannteste ist wohl das „Heinz-Dilemma“ (vgl. Herzig 1998, 58).

präkonventionelle Ebene <i>Stufe 1:</i> Heteronome Moral <i>Stufe 2:</i> Individualistische, instrumentelle Moral
konventionelle Ebene <i>Stufe 3:</i> Interpersonalsnormative Moral <i>Stufe 4:</i> Sozialsystemorientierte Moral
postkonventionelle Moral <i>Stufe 5:</i> Moral der Menschenrechte und der sozialen Wohlfahrt <i>Stufe 6:</i> Moral der universalisierbaren, reversiblen und präskriptiven allgemeinen ethischen Prinzipien

Abb. 12: Entwicklungsstufen des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg
(Aufenanger 1993a, 95).

Auf den ersten beiden Stufen orientiert sich das moralische Urteil von Kindern bis etwa zwölf Jahren vornehmlich an den Folgen, welche die Kinder für sich selbst erwarten. Die Beurteilung moralischer Probleme erfolgt daher unter sehr egozentrischen Perspektiven innerhalb der Orientierung an ihren konkreten sozialen Beziehungen. Kinder beurteilen auf der präkonventionellen Ebene Handlungen danach, ob diese belohnt oder bestraft werden (Stufe 1), bzw. im Sinne eines Tauschprinzips nach dem Grundsatz: „wie du mir – so ich dir“ (Stufe 2). Kinder erkennen auf der ersten Entwicklungsstufe z.B. noch nicht die Intentionen, die eine Strafandrohung möglicherweise bedingt. Dies wird erst auf Stufe zwei begreifbar, wenn es darum geht, problematische Auswirkungen zu bedenken, die aufgrund eines Fehlverhaltens drohen. Moralische Beurteilungen und Entscheidungen von Kindern werden in diesem Stadium noch vornehmlich von ihren Wünschen und Bedürfnissen beeinflusst. Auf der konventionellen Ebene erfolgt für die Beurteilung moralischer Konflikte bereits eine Orientierung an sozialen Gesetzen und an Normen, die dafür als bindende Kriterien verstanden werden. Als Bezugssysteme auf der Stufe drei werden im Kontext moralischer Überlegungen vornehmlich konkrete soziale Gruppen aus der unmittelbar erfahrbaren Umwelt der Kinder in Betracht gezogen, wie z.B. die Familie oder die Peergroup. Auf Stufe vier geschieht dann eine Perspektivenerweiterung, die das Spektrum des übergeordneten Gesellschaftssystems miteinbezieht. Vor allem auf der dritten Entwicklungsstufe wird vorbehaltlos auf der Grundlage von Gesetzen und Regeln argumentiert. Die vorgegebenen Regeln werden dabei weitgehend als Grundlage moralischen Urteilens akzeptiert. Erst auf der letzten, der postkonventionellen Ebene sind die Individuen fähig, die hinter den Gesetzen liegenden ethischen Leitlinien, universalen Prinzipien oder Menschenrechte (z.B. das Recht auf Leben) in ihrer Bedeutung als Bewertungsmaßstab zu erkennen und auf deren Basis das moralische Urteil zu begründen. Auf der sechsten Entwicklungsstufe sind Menschen schließlich in der Lage, sich im Sinne einer

„idealen Rollenübernahme“⁹⁸ in die Situation anderer Beteiligter zu versetzen. Die dargebotenen Dilemmata werden dabei aus den je spezifischen Sichtweisen aller Beteiligten heraus im Sinne einer „Perspektivenübernahme“ vor dem Hintergrund eben jener universalen Prinzipien und Zeitlinien moralisch beurteilt (vgl. Paus-Haase 1998, 82f.; Aufenanger 1993, 96).

Die Entwicklung des „moralischen Urteils“ wird nach Kohlberg (1974), der sich in seinen Überzeugungen eng an das Stufenkonzept zur kognitiven Entwicklung von Piaget anlehnt, durch folgende Grundaussagen determiniert:

1. Die Entwicklung verläuft von der niedrigen zur höheren Stufe. Jedoch müssen nicht alle Individuen eine höhere Stufe erreichen.
2. Die Abfolge wird nicht durch „Sozialisierungseinflüsse“ bzw. „kulturelle Bedingungen“ verändert (universelle Entwicklungslogik).
3. Ein einmal erreichter Entwicklungsstand ist nicht mehr rückgängig zu machen (Prinzip der Irreversibilität) (vgl. Schmidt-Denter 1996, 271).

Zusätzlich werden im Zusammenhang mit der Theorie des „moralischen Urteilens“ eine Reihe von Implikationen für wichtig gehalten. So betonen Colby/Kohlberg die Relation von moralischem Urteil und logischem Denken: „Da moralisches Denken natürlich auch logisches Denken ist, hängt fortgeschrittenes moralisches Denken von fortgeschrittenem logischen Denken ab. Es scheint eine Parallelität zu bestehen zwischen dem moralischen Stadium eines Individuums und dem Stadium seines logischen Denkens. Ein Mensch, dessen logisches Denken sich im konkret-operatorischen Stadium befindet, kann über die präkonventionellen moralischen Stadien (1 und 2) nicht hinausgelangen. Ist sein logisches Denken nur teilweise formal-operatorisch, so bleibt er auf die konventionellen moralischen Stadien (3 und 4) beschränkt. Die Entwicklung des logischen Denkens ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung der Moralität. Bei vielen Individuen ist das logische Denken höher entwickelt als die Moralität, aber kaum jemand befindet sich in einem höheren moralischen Stadium“ (Colby/Kohlberg 1978, 355).

Besonders wichtig im Rahmen der Entwicklung moralischen Urteilens ist nach Kohlberg die soziale Perspektive, die Individuen auf spezifischen Entwicklungsstufen einnehmen. Vor allem Selman (1984) setzt sich – in Fortentwicklung des Konzepts von Kohlberg – unter dem Aspekt der Perspektivenübernahme mit kindlicher Moralentwicklung auseinander. Kindliche Moralentwicklung steht nach Selman (1984, 71) in enger Abhängigkeit zur Fähigkeit, die Perspektive von anderen einnehmen zu können. Die Entwicklung der sozialen Kognition ist danach die Abfolge

⁹⁸ Aufenanger fasst die Figur der „idealen Rollenübernahme“ im Konzept von Kohlberg im folgenden Imperativ zusammen: „Versetze Dich in alle an der moralischen Situation beteiligten Perspektiven und fälle unter Abwägung aller Ansprüche der Beteiligten ein Urteil, welches normative Kraft bekommen könnte!“ (Aufenanger 1993a, 97).

eines qualitativen Fortschritts, der in qualitativen Stufen und in einer festgelegten, nicht veränderbaren Reihenfolge erreicht werden kann. Die Stufen der Rollenübernahme und die Entwicklungsstufen in Kohlbergs Konzept des moralischen Urteils stehen offenbar miteinander im Zusammenhang (vgl. Selman 1971). Die strukturellen Beziehungen zwischen den Stufen des logischen Denkens, der Rollenübernahme und des moralischen Urteils geben Eckensberger/Reinshagen in einer Übersicht wieder (vgl. Abb. 13)⁹⁹.

Bereiche des Denkens		
Logisches Denken	Rollenübernahme	Moralisches Urteil
Symbolisches-vorbegriffliches Denken	Egozentrische Perspektive	Vormoralische Stufe
Konkrete Operationen 1 Kategoriale Klassifikation	Soziale, informelle Rollenübernahme	<i>Stufe 1:</i> Strafe/Gehorsams- orientierung
Konkrete Operationen 2 Reversibles konkretes Denken	Selbstreflexive Rollenübernahme	<i>Stufe 2:</i> Instrumenteller Hedonismus, konkrete Reziprozität
Formale Operationen 1 Relationen, die das Inverse des Reziproken beinhalten	Gegenseitige (mutuelle) Rollenübernahme	<i>Stufe 3:</i> Orientierung an interpersonellen Beziehungen und an der Gegenseitigkeit
Formale Operationen 2	Rollenübernahme mit (konventionellen) Systemen	<i>Stufe 4:</i> Erhaltung der sozialen Ordnung, feste Regeln, Autoritäten
Formale Operationen 3	Relativistische Perspektive	<i>Stufe 5a:</i> Soziale Kontrakte, Nützlichkeitserwä- gungen bei der Fest- legung von Gesetzen <i>Stufe 5b:</i> Orientierung an höheren Gesetzen und am Gewissen <i>Stufe 6:</i> Orientierung an universellen ethischen Prinzipien

Abb. 13: Beziehung zwischen den Stufen des logischen Denkens, der Rollenübernahme und des moralischen Urteils (Eckensberger/Reinshagen 1980, 93).

⁹⁹ Schmidt-Denter (1996, 272) verweist allerdings darauf, dass die dargestellte „parallelisierte Beziehung“ empirisch nicht nachgewiesen wurde.

Schmidt-Denter fasst unter Bezug auf die Ergebnisse der Kohlberg-Gruppe das Verhältnis zwischen logischem Denken, sozialer Perspektive und moralischem Urteil folgendermaßen zusammen:

- Das logische Denken ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die soziale Perspektive, und
- diese ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Moralische Urteil“ (Schmidt-Denter 1996, 272).

Kohlberg unterscheidet schließlich noch verschiedene Gruppen von Anregungsbedingungen, die zwar nicht die grundlegenden Entwicklungsverläufe moralischen Urteilens, also ihre universelle Entwicklungslogik in Frage stellen, diese jedoch förderlich beeinflussen können und so das Erreichen einer bestimmten Entwicklungsstufe mit determinieren. Als solche wären zu nennen:

- „Rein-kognitive“ Stimulierungen.
Damit sind die Umstände und Verhältnisse gemeint, die geeignet sind, die intellektuelle Entwicklung von Individuen ganz allgemein zu fördern. Dabei werden die erforderlichen Voraussetzungen geschaffen, eine auf höheren Stufen angesiedelte moralische Argumentation fruchtbar werden zu lassen.
- Bereitstellen von Möglichkeiten zur Rollenübernahme im sozialen Bereich, um Gelegenheiten für die Perspektivenübernahme zu bieten.
- Auslösung kognitiv-moralischer Konflikte – in der Regel mittels „Dilemmageschichten“. Die Individuen werden durch kognitive Konflikte so angeregt, dass sie ihr „moralisches Bewusstsein“ auf einer höheren Entwicklungsstufe anders strukturieren bzw. reorganisieren müssen.
- Verwirklichung einer gerechten Atmosphäre in Institutionen. Die Forschergruppe um Kohlberg fand heraus, dass eine gerechte Gemeinschaft, die einen höheren moralischen Entwicklungsstand aufweist als ein bestimmtes Individuum dieses in seiner moralischen Entwicklung positiv zu beeinflussen vermag.

(Vgl. Schmidt-Denter 1996, 272ff.; Aufenanger 1993, 97ff.)

Des Weiteren sind bezüglich des moralischen Urteilens geschlechtsspezifische Differenzierungsmerkmale zu beachten. Männer urteilen offenbar aufgrund spezifischer Sozialisationsbedingungen mehr auf der Basis einer formalen Moral-Logik, wobei die Prinzipien von „Gerechtigkeit“ und „Gleichheit“ die entscheidenden Parameter zu sein scheinen. Frauen hingegen argumentieren eher auf einer inter-personalen Moralebene, die emphatische und affektive Orientierungen mit einschließt (vgl. dazu den differenzierten Diskussionsstand bei Herzig 1998, 80ff.).

Nach Kohlberg ist eine spezifische Qualität der „Gerechtigkeit“¹⁰⁰ das entscheidende Kriterium, um das moralische Denken und Urteilen der Individuen im Rahmen ihrer moralischen Entwicklung zu qualifizieren. Bemerkenswert ist dabei, dass sich das, was Individuen unter Gerechtigkeit, Ungerechtigkeit oder Fairness verstehen, in einem interaktiven Auseinandersetzungsprozess innerhalb der sie umgebenden Sozialgemeinschaft bzw. Umwelt konstituiert (vgl. Abb. 14).

Stufe 1	Gerecht ist jene Handlung, für die ich belohnt werde
Stufe 2	Gerechtigkeit meint, dass ich jetzt etwas für dich tue, wenn du später auch etwas für mich machst
Stufe 3	Gerecht sind jene Handlungen, die in meiner Gruppe gutgeheißen werden
Stufe 4	All jene Handlungen sind gerecht, die den vereinbarten Regeln der Gesellschaft folgen
Stufe 5	Gerechtigkeit bedeutet, dass Menschen ihre fundamentalen Rechte wahrnehmen können

Abb. 14: Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs
(Aufenanger/Garz/Zutavern 1981, 13).

Moralische Entscheidungen beziehen sich auf „allgemeingültige Entscheidungskriterien, die im Idealfall alle Menschen in allen Situationen anwenden und die als Beweggründe des Handelns moralisch in sich selbst stichhaltig sind. Daher sind moralische Prinzipien keine speziellen handlungsleitenden Regeln, sondern vielmehr Urteils- und Entscheidungskriterien“ (Kohlberg/Turiel 1978, 57). Deshalb kommt dem Prinzip „Gerechtigkeit“ ein entscheidender Stellenwert im Sinne einer Lösungsfunktion zu, wenn es um die Bewältigung von Moralkonflikten und die Bewertung konkurrierender Interessen und Ansprüche geht (vgl. Gantner 1990, 34; Wenzel/Mikula/Faber/Avci/Enge/Liekefedt/ Mummendey/Schulz 1996; Bierhoff 1998; Schmidt-Denter 1996, 275).

¹⁰⁰ „Gerechtigkeit“ wird von Kohlberg in einem umfassenden Sinn als Prinzip des menschlichen Zusammenlebens verstanden, „das unter gleichen Bedingungen gleiche Forderungen sowohl an das Verhalten des einzelnen wie auch der sozialen Gemeinschaft stellt“ (Gantner 1990, 36). Der Gerechtigkeitsbegriff impliziert nach Kohlberg außerdem Anteilnahme (care), Fairness (fairness), Gleichheit (equality), Gegenseitigkeit (reciprocity) und Reversibilität (reversibility) (vgl. Mirz 1996, 33f.).

5.1.2 Kohlberg-orientierte Moralerziehung in Schule und Unterricht¹⁰¹

Unter Zugrundelegung der Theorie der moralischen Entwicklung nach Kohlberg ist es die entscheidende Aufgabe moralpädagogischer Erziehung, die Bedingungen zur Erreichung der nächstmöglichen bzw. -höherer Entwicklungsstufen zu verbessern. Moralische Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse sollten so stimuliert werden, dass es Kindern und Jugendlichen gelingt, ihre Entwicklung selbst voranzubringen und als höchste Stufe „moralische Autonomie“ zu erlangen. Speziellen Erziehungsmaßnahmen kommt hierbei eine, den kindlichen Entwicklungsprozess fördernde, stimulierende bzw. unterstützende Funktion zu. Der Schritt zur nächsten Entwicklungsstufe wird vom Kind in interaktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt selbst vollzogen und kann nicht vom Erzieher „direkt vermittelt“ werden (vgl. Lempert 1988, 73).

Kohlberg (1976) gibt konkrete Hinweise und hat die Bereiche benannt, durch die der Entwicklungsprozess bei der moralischen Bewusstseinsbildung angeregt werden kann:

- Möglichkeiten zur Rollenübernahme;
- der kognitiv-moralische Konflikt;
- die gerechte Atmosphäre.

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist, wie bereits dargelegt, ein grundlegender Bestandteil moralischen Urteilens. Reale Situationen als Ausgangspunkt sind zur Einübung der Rollenübernahme dabei am besten geeignet. Entsprechende Situationen können aber auch durch Texte, Filme oder im Rollenspiel provoziert werden (vgl. Aufenanger 1992, 110). Deshalb kommt es darauf an, in pädagogischen Situationen adäquate Möglichkeiten der Rollenübernahme anzubieten, damit Schüler die verschiedenen Weisen des „Sich-Hineinversetzens“ in andere Perspektiven üben und anwenden können. Dies kann im Kreise der Familie ebenso geschehen wie in Schule und Unterricht, in sozialen Institutionen oder in der Peergroup.

Besondere Bedeutung kommt der Auslösung kognitiv-moralischer Konflikte zu. Dieser Ansatz wurde von der Forschungsgruppe um Kohlberg in einer ersten Phase der erzieherischen Umsetzung seines Theoriemodells präferiert. Mit der so genannten „Dilemma-Methode“ wird versucht, die Heranwachsenden in Form eines moralischen Dilemmas in einen kognitiven Konflikt zu verwickeln. Dazu wird die das Dilemma konstituierende Argumentationsstruktur zur moralischen Problematik so gestaltet, dass diese eine Stufe über dem kindlichen Entwicklungsniveau liegt

¹⁰¹ Unter Moralerziehung in diesem Sinne wird „die Förderung eines prinzipiengeleiteten Denkens, das auf einem gerechten, demokratischen Verständnis basiert und entsprechende Handlungsanweisungen liefern soll“, verstanden (Schläfli 1986, 19).

(„Plus-eins-Konvention“). Durch die direkte kognitive Stimulierung in der nachfolgenden „Dilemma-Diskussion“ werden Kinder und Jugendliche zur „reflektierenden Abstraktion“ angeregt. Dabei wird es ihnen ermöglicht, sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen zu konfrontieren, um dann durch „die Unterstützung von zunächst probeweisen Versuchen das zu eng gewordene Korsett sozialer Denkkategorien abzustreifen“ (Oser/Althof 1997, 106). Kohlberg konnte in seinen Forschungen aufzeigen, dass die „Plus-eins-Intervention“ bei adäquater Anwendung¹⁰² geeignet ist, eine Transformation in eine höhere Entwicklungsstufe am ehesten zu gewährleisten. Die direkte kognitive Stimulierung der moralischen Urteilsfähigkeit z.B. mittels der „Dilemma-Methode“ ist eine entscheidende entwicklungsnotwendige Variable, ohne die das Erreichen einer höheren Entwicklungsstufe nicht gelingen kann (vgl. Oser/Althof 1997, 156). In einer zweiten, späteren Phase der pädagogischen Umsetzung der kognitiven Entwicklungstheorie orientierte sich die Forschergruppe um Kohlberg im Rahmen des „Just-community-Ansatzes“ (Modell der gerechten [Schul-] Kooperative) stärker an den Belangen und Möglichkeiten schulischer und unterrichtlicher Praxis. Begründet lag dies vor allem darin, dass sich die genannten Methoden (hauptsächlich die „Dilemma-Methode“) in der erzieherischen Praxis oft als nicht ausreichend effektiv und mancherorts sogar als undurchführbar erwiesen hatten (vgl. Herzig 1998, 72). Kohlberg selbst kritisierte seinen ursprünglichen „kognitiv“ ausgerichteten Ansatz moralischer Erziehung hinsichtlich der Überbetonung des „moralischen Urteilens“ gegenüber dem „moralischen Handeln“. Ausgangspunkt aller Überlegungen waren, wie schon dargestellt, die empirisch fundierten Belege dafür, dass von einer „gerechten sozialen Gemeinschaft“ positive Wirkungen auf die moralische Entwicklung von Personen dann ausgehen, wenn das moralische Entwicklungsniveau dieser Gemeinschaft höher ist als das der Einzelperson(en). Diese Grundüberlegung wurde von Kohlberg konzeptionell auf die Schule übertragen und konstituierte sich in Form der „gerechten Schul-Kooperative“. Dieses Modell der „Just-Community“ wurde von der Kohlberg-Gruppe sowohl in der Schule wie auch außerhalb der Schule, z.B. in Gefängnissen, mannigfach erprobt. Im Schulbereich zielt dieses Modell auf der Basis von Gleichheit und Gerechtigkeit – durch das bewusste gemeinsame Aufstellen von Regeln und deren positiver Umsetzung und praktischer Ausgestaltung – auf das Erreichen eines höheren, moralischen Entwicklungsniveaus (vgl. Aufenanger 1992, 110). Kohlbergs „Just-community-Ansatz“ erweist sich in seiner Intention zudem als sozial-erzieherischer Ansatz sowie in der Zieldimension als Chance einer Erziehung zur Gerechtigkeit, ja in einer partizipatorischen Demokratie als Möglichkeit der staatsbürgerlichen Erziehung im Umfeld politischer Bildung. Eine gerechte

¹⁰² Zur Strukturierung unterrichtlicher „Dilemma-Situationen“ bzw. „Dilemma-Diskussionen“ vgl. Oser/Althof 1997, 107; Herzig 1998, 71; Berkowitz 1986, 89ff.; Landesinstitut für Erziehung und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1991; 1995.

Atmosphäre ist das Produkt einer gerechten Gemeinschaft, die einerseits auf postkonventionellen Prinzipien und Werten wie Gerechtigkeit, Fairness, Freiheit und Gegenseitigkeit beruht und andererseits diese gleichzeitig intendiert.¹⁰³

„In der partizipatorischen Demokratie gelten als Hauptnorm die Partizipation oder die kollektive Verantwortung der Gemeinschaft für das Wohlergehen der einzelnen Schüler und die Verantwortung des einzelnen Schülers gegenüber und für die Gemeinschaft“ (Kohlberg 1986, 27). Dahrendorf gelangt aus konflikttheoretischer Sichtweise zu einer ähnlichen Auffassung: „Erst indem diese Werte von der Verfassung in die Erziehung und durch die Erziehung in die verhaltenssteuernden Zentren im einzelnen Menschen wandern, wird ihre Herrschaft begründet“ (Dahrendorf 1968, 328). Kohlbergs Verständnis von einer demokratischen Gemeinschaft beruht auf einer gerechten Gemeinschaft, die sich auf gemeinsame Werte und das Engagement der einzelnen Individuen gründet. Deshalb sind beim Schüler das analytische Denken, die Einsicht in prinzipielle Werte und ein soziales, vor allem gerechtes Handeln erzieherisch zu fördern (Kohlberg 1986, 115). Das Modell der „gerechten Schul-Kooperative“ lässt sich in seinen Grundstrukturen und -prinzipien sowie in seinen Zielsetzungen im Wesentlichen so charakterisieren:

- Einhaltung gemeinsam entwickelter Prinzipien und Normen;
- Gültigkeit der Grundsätze direkter Demokratie;
- gerechtes und verantwortungsvolles Handeln der Schüler untereinander;
- Erarbeitung sozialer Problemlösungen (Konfliktlösungen) auf der Basis von Werten und Prinzipien wie „Gerechtigkeit“ und „Fairness“;
- Einrichtung verschiedener demokratischer Organe, in denen moralisches demokratisches Handeln eigenverantwortlich erprobt und gelebt werden kann (in der Vollversammlung werden z.B. neben administrativen Aufgaben Fragen der Gerechtigkeit und Formen gerechter Konfliktregelung diskutiert);
- Entwicklung des moralischen Bewusstseins der Schüler, insbesondere auch durch den gezielten Einsatz von Moraldiskussionen;
- die übergeordnete Zielsetzung ist hierbei die moralische Entwicklung der „Schule“ – mit „Gerechtigkeit“ als Strukturmerkmal¹⁰⁴

(vgl. Herzig 1998, 73).

¹⁰³ Alle westlichen Demokratien gründen sich auf postkonventionelle Prinzipien. Gerade das deutsche Grundgesetz ist, besonders aufgrund der Ereignisse des Dritten Reichs, der formale Ausdruck eines hohen moralischen Bewusstseins des Parlamentarischen Rates (verfassungsgebende Versammlung). Dieses moralische Bewusstsein tritt innerstaatlich dem einzelnen Individuum in Form des Rechts gegenüber (vgl. Buck 1976, 35).

¹⁰⁴ Eine detaillierte bzw. umfassende Darstellung des Modells einer „gerechten Schul-Kooperative“ bieten Kohlberg 1986; Herzig 1998; Landesinstitut für Erziehung und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1991; 1995; Oser/Althof 1997, 345ff.

Kohlberg erweiterte damit sein moralisches Konzept der „Moral als Gerechtigkeit“ um die auf die Handlungsebene zielenden Erziehungsaspekte „Verantwortungsbereitschaft“ und „Verantwortungsübernahme“ (vgl. Aufenanger 1992, 110). Im „Just-Community-Ansatz“ überwinden Kohlberg und seine Kollegen die einseitige Ausrichtung moralpädagogischer Zielsetzungen auf der „vertikalen“, kognitiven Zielebene (theoretisches, moralisches Urteilen) und ergänzen das Zielspektrum um die Zielorientierungen auf der „horizontalen“ Zielebene praktischen moralischen Handelns. Die moralpädagogische Erziehung nach Kohlberg wurde in der schulischen Praxis vornehmlich in den einzelnen Unterrichtsfächern auf vielgestaltige Weise praktiziert und mit anderen curricularen Zielsetzungen verbunden. Aber auch zu klassen- bzw. schulumfassenden Projekten im Sinne des „Just-Community-Ansatzes“ gibt es inzwischen eine Vielfalt von Erfahrungen und Ergebnissen¹⁰⁵ (vgl. Landesinstitut für Erziehung und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen 1991; 1995; Oser/Althof 1997, 147ff.). Weit weniger wissenschaftliche Erkenntnisse liegen hinsichtlich der Wirksamkeit der an Kohlberg orientierten moralpädagogischen Erziehung vor. Nur wenige Arbeiten beschäftigten sich in der Vergangenheit explizit mit der curricularen Effektivität moralpädagogischer Interventionsprogramme (vgl. Oser/Althof 1997, 147). Anhand der umfassenden und evaluierten Interventionsstudie von André Schläfli (1986) sollen Bedeutung und Möglichkeiten der Förderung der moralischen Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern exemplarisch vorgestellt werden.

5.2 Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich nach Schläfli

5.2.1 Ausgangsbedingungen und erweiterter Forschungszusammenhang

Das anliegende Interventionsprogramm, das vor allem im Baustein „C“ die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Hauptschülern intendiert, wurde in Anlehnung an die Ergebnisse moralpädagogischer Interventionsforschung, besonders der Forschungen von Schläfli, entwickelt. Die Ausgangsbedingungen und theoretischen Zusammenhänge sollen deshalb kurz umrissen werden.

Die Interventionsstudie von Schläfli zielte auf die Verbesserung der nichtakademischen Berufsausbildung in der Schweiz. Mit der Entwicklung, Erprobung und der umfassenden Evaluation eines „Curriculums zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz“ wurde der erfolgreiche Versuch unternommen, die Persönlich-

¹⁰⁵ Zur Problematik und den Schwierigkeiten der Kohlberg'schen Moralerziehung in Schule und Unterricht vgl. Oser/Althof 1997, 113ff.

keitsbildung von Banklehrlingen und damit ihre sozial-moralische Kompetenz mit praxisnahen Methoden adressatengerecht zu verbessern. Die übergeordnete Absicht war es, die Banklehrlinge in den Bereichen

- sozial-moralisches Argumentieren,
- offene, faire Konfliktlösungen,
- kooperatives Verhalten im Betrieb,
- ideelle Wertvorstellungen und
- Reflexion aktueller ethischer Probleme

zu fördern (vgl. Schläfli 1986, 1).

Schläfli entfaltet sein Konzept in kritischer Anlehnung an Kohlbergs strukturelle Theorie zur Entwicklung des sozial-moralischen Urteils und auf der Basis einer von ihm sorgfältig durchgeführten Metaanalyse von 56 Interventionsstudien sowie eigener Erfahrungen und Folgerungen, die er aus einer von ihm unternommenen Interventionsstudie mit landwirtschaftlichen Lehrlingen gewonnen hatte (vgl. Schläfli 1981; Schläfli/Rest/Thoma 1985; Schläfli 1986).

Er gibt damit wertvolle Hinweise für die erfolgreiche Konstruktion neuer weiterführender Interventionsprogramme, und zwar für folgende zentrale Punkte:

- Kriterien für den Erfolg eines Interventionsprogramms;
- pädagogische Implikationen zur Konstruktion von moralerzieherischen Interventionsprogrammen;
- weiterführender Forschungsbedarf.

Die Ergebnisse sollen stichpunktartig vorgestellt werden, da wesentliche Analyseergebnisse für die Konstruktion des anliegenden Interventionsprogramms berücksichtigt wurden.

Was macht ein Programm zur Moralerziehung erfolgreich?

- Die direkte Stimulierung der Urteilsfähigkeit nach Kohlberg, die ohnehin als entscheidender Faktor moralischer Entwicklung benannt wird, erweist sich neben anderen Komponenten moralischer Erziehungsmöglichkeiten als der entscheidende und wichtigste Programmbestandteil.
- Moralische Erziehungsprogramme, die „Gerechtigkeits-Aspekte“ direkt und konfliktuell behandeln und ins Zentrum der erziehlichen Auseinandersetzung stellen, sind erfolgreicher als allgemeine psychologische Programme (Konzentration auf Persönlichkeitsentwicklung) oder Sozialkundekurse bzw. unkontrollierte Kurzinterventionen. Dennoch geht der Trend für ein effektives Treatment

in Richtung einer Kombination zwischen sozial-moralischen und psychologischen Erziehungsprogrammen.¹⁰⁶

- Interventionen mit Erwachsenen sind effektiver als solche mit Kindern (je jünger die Zielgruppe, desto kleiner der Effekt).
- Lang- und mittelfristige Interventionen (10 – 16 Wochen) sind effektiver als kurzfristige Interventionen. Interventionen in einem Zeitraum unter drei Wochen sind meist ineffektiv.¹⁰⁷

(Vgl. Schläfli 1986, 106ff.; Oser/Althof 1997, 154f.)

Pädagogische Implikationen

- Hypothetische Dilemmata sollten zu Beginn einer Interventionsstudie diskutiert werden.¹⁰⁸
- Diskussionen dieser Art können nur erfahrbar gemacht werden, wenn Schüler einige grundlegende soziale Fertigkeiten gelernt haben, z.B. gutes Zuhören und respektvolles Äußern von divergierenden Meinungen.
- Die Erörterung realer Probleme des Schullebens würde eher Verhaltensänderungen bewirken als Diskussionen über hypothetische Dilemmata.
- Gesprächsregeln sollten eingeführt werden, um eine positive Arbeitsatmosphäre herbeizuführen. Auch auf die Einhaltung der Gesprächsregeln sollte geachtet werden.

¹⁰⁶ Hersh/Paolitto/Reimer (1979) geben Forschern und Praktikern konkrete Vorschläge, wie ein effektives Treatment vorbereitet und konstruiert werden könnte. Bereits 1979 plädierten sie dafür, neben der direkten kognitiven Stimulierung mittels „Dilemma-Diskussionen“ weitere Möglichkeiten und Lernziele auf der Handlungsebene – wie Förderung der Rollenübernahme, Sensibilitätsentwicklung gegenüber moralischen Gegenstandsbereichen, Schaffung einer positiven Atmosphäre durch spezifische Kommunikationsübungen, Interaktionen zwischen den Teilnehmern – in ein moralpädagogisches Programm miteinzubeziehen. Im Mittelpunkt sollten die realen Erfahrungsbezüge (spezifische Probleme, Tatsachen, Ereignisse) der Schüler einer Klassengemeinschaft stehen. Hersh und Kollegen (1979) intendierten dabei ganz bewusst, die Zielsetzungen des „Just-Community-Ansatzes“ in entsprechenden Interventionsprogrammen einzusetzen und mit den oben genannten Lernzielen in Verbindung zu bringen (Power 1983; Schläfli 1986, 107). Kohlberg unterstützte damals ausdrücklich die Vorgehensweise von Hersh/Paolitto/Reimer (1979) und kritisierte seinen eigenen Ansatz vor allem in der Überbetonung des „moralischen Urteilens“ gegenüber dem „moralischen Handeln“. Inzwischen ist es eine erkannte Notwendigkeit und gängige Praxis in Schule und Unterricht, moralpädagogische Erziehungsprogramme im Sinne Kohlbergs am moralischen und kognitiven Entwicklungsstand der Schüler, ihren Bedürfnissen, Interessen und Problemlagen auszurichten. Eine kindgerechte, handlungsorientierte, ganzheitliche Vorgehensweise ist dabei zweifellos eine entscheidende Bedingung erfolgreichen moralpädagogischen Handelns (vgl. Oser/Althof 1997, 109ff.; Schreiner 1992, 431; Oser 1987, 51; 1988).

¹⁰⁷ Schläfli (1986) selbst bewies mit seiner umfassenden, praxisnahen, kompakten Kurzintervention (40 Wochenstunden) das Gegenteil. Die Intervention war erfolgreich.

¹⁰⁸ Gerade die Diskussion hypothetischer Dilemmata erwies sich in der schulischen Praxis oft als problematisch (vgl. Schläfli 1986, 110). „Dilemma-Diskussionen“ zur Förderung des sozial-moralischen Anteils liefen z.T. außerordentlich destruktiv ab (vgl. dazu auch die negativen Praxis-Erfahrungen der Forschergruppe um Kohlberg/ vgl. Herzig 1998, 72).

- Die Schaffung einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre sollte ein Hauptziel sein, damit die Probanden ihre persönlichen Probleme einbringen können.
 - Destruktive Reaktionen sollen schonend aufgegriffen und aufgezeigt werden, um sie in ein offenes Gespräch zu transformieren.
 - Theoretische Bestandteile sollten praxisorientiert vermittelt werden (Rollen-spiele, praktische Beispiele aus dem Alltag), damit Verbindungen zu eigenen Erfahrungen gemacht werden können.
 - Gut geschulte Mitarbeiter sollten Kleingruppen individuell betreuen.
- (Vgl. Schläfli 1986, 110f.)

Insgesamt gesehen scheint das adressatengerechte, didaktisch-methodische Arrangement eines Programms eine entscheidende Bedingung für den Erfolg eines moralerzieherischen Interventionsprogramms zu sein.

Oser (1987) listet zur Konstruktion von Forschungsprogrammen und für den weiterführenden Forschungsbedarf einige wichtige Folgerungen auf:

- So sollte das klassische experimentelle „Pre-Post-Design“ mit einer Kontrollgruppe und einer zufälligen Verteilung der Versuchspersonen eingesetzt werden.
- Grundsätzlich sollte ein verzögerter „Nach-Nach-Test“ durchgeführt werden. Dies wird sogar als unerlässlich angesehen, will man den Erfolg eines Programms beurteilen.
- Es reicht nicht mehr aus, sich nur auf die Förderung des „Sozial-Moralischen-Urteils“ (SMU) zu konzentrieren. Um die Forschung voranzubringen, sind weitere umfassende bzw. detaillierte Evaluationen zu den spezifischen Bereichen nötig, vor allem zur „Entwicklung der Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, der Rollenübernahme, Art und Häufigkeit der Interaktionen, Wissenstests bei der Vermittlung der Kohlbergtheorie, Einstellung der Studenten gegenüber dem sozial-moralischen Unterricht“ (Schläfli 1986, 109).
- Schließlich sind Erkenntnisse darüber, ob die Individuen das Gelernte auch in der Praxis umsetzen, von besonderem Forschungsinteresse.

5.2.2 Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz

Schläfli (1986) entwickelte – in Anlehnung an die Stufentheorie Kohlbergs – aus den Ergebnissen bisheriger Interventionsstudien, aus einer Literaturübersicht, unterschiedlichen Konzepten der Werterziehung und eigenen Forschungen, insbesondere einer Interventionsstudie mit Lehrlingen aus dem landwirtschaftlichen Bereich, ein „Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz“.

Unter „sozial-moralischer Kompetenz“ versteht er „die Fähigkeit, für sozial-moralische, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also zuständig sein zu können“ (Schläfli 1986, 114). Die Erfordernisse für sozial-einsichtiges und sozial-konstruktives Handeln sieht er in der nachfolgenden Definition von H. Roth umfassend berücksichtigt. Sozial-einsichtiges und sozial-konstruktives Denken heißt demnach, „dass immer bessere, effektivere, gerechtere soziale Gleichgewichtsformen gedacht werden und als Handlungsanweisungen dienen, die zwischen Mensch und Mensch, Gruppen und Gruppen und dem einzelnen und der Gesellschaft immer freiere und gerechtere Formen sozialer Vermittlung zu realisieren erlauben“. Die freieren und gerechteren Formen sozialer Vermittlung bedeuten, dass Konflikte erkannt, artikuliert und ausgetragen, Alternativen aufgedeckt und aufgezeigt werden, dass aber auch um einen Konsens in den Entscheidungen gerungen wird. Dies geschieht, wo Offenheit und Sensibilität für soziale Fragen und sozialen Wandel das Entwicklungs- und Erziehungsziel sind und wo die angeblichen sozialen und moralischen Selbstverständlichkeiten reflektiert und auf ihre produktive Effektivität und Gerechtigkeit hin befragt werden dürfen, ja wo der Mensch für die Solidarität mit den Leidenden und das Engagement für sie fähig wird und bleibt (vgl. Roth 1979, 3; zit. nach Schläfli 1986, 114). In Anlehnung daran werden für ein „Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz“ folgende Hauptlehrziele formuliert:

1. Förderung des sozial-moralischen Urteils.
 2. Förderung der moralischen Wertsensibilisierung: Erkennen und Klären von persönlichen Wertsystemen im Vergleich zu anderen Werthierarchien.
 3. Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösungsfähigkeit im sozialen Bereich.
 4. Metakognition: Reflexion über die Theorie und das Gelernte im Kurs, Anwendung des Gelernten.
 5. Förderung der Toleranz und Offenheit gegenüber anderen und Schaffung einer positiven Atmosphäre.
- (Vgl. Schläfli 1986, 113)

Schläfli trägt mit der Konstruktion sowie der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Curriculums den vielfältigen Erfahrungen und Forschungsergebnissen in diesem Bereich in hohem Maße Rechnung.

Bei der Überprüfung curricularer Effektivität ging es der Forschergruppe um Schläfli nicht so sehr um die direkte Stimulierung der nächsthöheren moralischen Urteilsstufe, vielmehr interessierte man sich für die Effekte, die in relativ kurzer Zeit „unterhalb der Schwelle manifester Strukturveränderung“ hervorgerufen werden können (Oser/Althof 1997, 155). Eine Strukturveränderung in einer so kurzen Interventionszeit war aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse ohnehin nicht

zu erwarten. Grundsätzlich wurden, mit Blick auf eine Transformation zur nächstmöglichen Entwicklungsstufe, „entwicklungsnotwendige“ und „entwicklungserleichternde“ Variablen unterschieden. Erstere sind unerlässlich, wenn eine höhere Stufe erreicht werden soll (z.B. über die direkte kognitive Stimulierung durch ein aktives Sich-auseinander-Setzen beim Problem- und Konfliktlösen). Als „entwicklungserleichternde“ Variablen werden jene bezeichnet, die selbst nicht in der Lage sind eine Stufentransformation herbeizuführen, jedoch die Wahrscheinlichkeit dazu erhöhen (z.B. Verbesserung des moralischen Klimas in der Klasse oder die Zunahme metakognitiven Wissens) (vgl. Oser/Althof 1997, 156).

Oser/Althof (1997) stellen diesen Zusammenhang bezogen auf die Lehrziele des sozial-moralischen Curriculums im Überblick vor (vgl. Abb. 15).

Der Ziel-Mittel-Zusammenhang macht deutlich, dass eine moralische Fortentwicklung auf dem Weg zur nächsthöheren Entwicklungsstufe dann erlangt werden kann, wenn durch die Interventionsmaßnahmen positive Veränderungen auf den einzelnen Lehrzielebenen bewirkt worden sind. Demnach sind positive Effekte bei lediglich einer Variablen schon ein Indiz dafür, dass ein Fortschritt im Sinne moralischen Lernens erreicht wurde. Eine spezifische positive Entwicklung auf allen Lehrzielebenen steht für die Transformation zur nächsthöheren Entwicklungsstufe. Schläfli (1986, 113ff.) trennt die Lehrziele „des sozial-moralischen Curriculums“ in ein strukturell orientiertes Lernziel („Förderung des sozial-moralischen Urteils“ in Bezug auf eine „vertikale Entwicklung“) und vier eher verhaltensorientierte, strukturbildende Lernziele im Rahmen einer „horizontalen Entwicklung“¹⁰⁹ (Förderung der moralischen Wertesensibilisierung, Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich, Metakognition und Förderung der Toleranz und Offenheit gegenüber anderen sowie Schaffung einer positiven Atmosphäre). In Schläflis sozial-moralischem Erziehungsansatz werden in besonderer Weise die Lehrziele auf der horizontalen Ebene betont, systematisiert, operationalisiert und für unterschiedliche Zwecke didaktisch-methodisch aufbereitet. Durch eine sorgfältig durchgeführte, umfassende Evaluation des sozial-moralischen Curriculums konnte er eine Effektivität im Sinne der sozial-moralischen Erziehung nachweisen. Die Verwendung des sozial-moralischen Curriculums in Schule und Unterricht ist deshalb unter bestimmten Voraussetzungen nicht nur sinnvoll, sondern erstrebenswert.

¹⁰⁹ Mit der Förderung der „horizontalen Entwicklung“ wird der Versuch unternommen, dass Schüler ihre aktuellen kognitiven Strukturen auf die verschiedenen Inhalts- und Anwendungsbereiche beziehen können und Fähigkeiten ausbilden, diese in der Praxis (sozialer, zwischenmenschlicher Bereich) anzuwenden, also moralisch zu handeln (Handlungsebene). „Die horizontale Entwicklung besteht aus einem Prozess, die eigene höchste Stufenkompetenz in realen täglichen Problemen auch effektiv anzuwenden“ (Schläfli 1986, 115; vgl. dazu auch Lickona 1980).

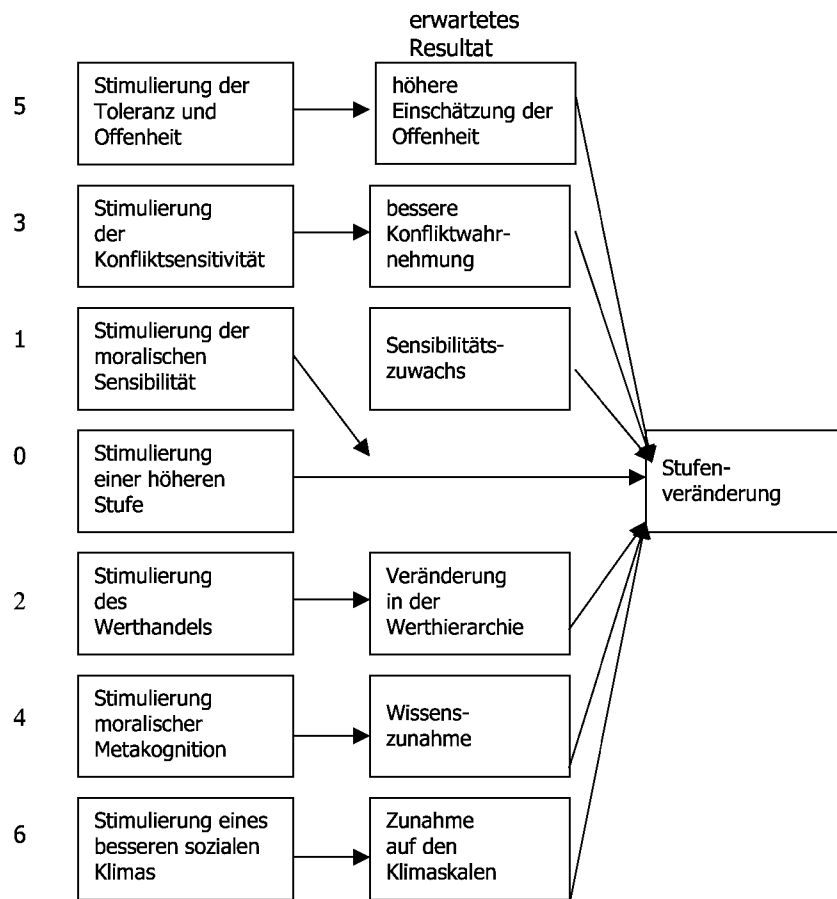


Abb. 15: „Einflussfaktoren, die in Ziel-Mittel-Zusammenhänge operationalisiert und als entscheidend für die Stimulierung höherer Moralstufen bei den Lehrlingen betrachtet wurden“ (Oser/Althof 1997, 158).
(Grafik leicht verändert, nach Oser/Schläfli 1986, 224.)

In dieser Arbeit wird das Lehrziel *drei* – Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich – für den Unterricht in der Hauptschule spezifiziert. Das Unterrichtsmaterial wird entsprechend didaktisch-methodisch aufbereitet und fortentwickelt. Diese Relation soll deshalb nachfolgend differenzierter dargestellt werden.

5.2.3 Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich

Schläfli's „Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz“ sieht im Lehrziel *drei* die Förderung der Konfliktsensibilisierung und Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich vor. In einer übergeordneten Leitidee wird dazu formuliert: „Der Lehrling soll lernen, wie Konflikte anzugehen sind. Dilemmata sollen in kooperativer Form gelöst werden. Der Lehrling soll fähig und bereit sein, Konflikte mit anderen Menschen zu erkennen, zu analysieren und eine Lösung zu suchen, die von allen Beteiligten akzeptiert werden kann. Dazu muss er verschiedene Techniken der Konfliktlösung kennen und einüben. Er soll lernen, Konflikte durch Abwägen von Argumenten, durch Reflexion („coping“ statt „defending“) und nicht durch Gewalt zu lösen, indem er Konflikttoleranz erwirbt“ (Schläfli 1986, 125). In der Auseinandersetzung mit „hypothetischen“ und „realen“ Dilemmata (Dilemmata bzw. Konfliktfälle aus dem Erfahrungsbereich der Lehrlinge) sollten die Banklehrlinge zu einer höheren Konfliktsensibilisierung gelangen. Dabei wurden den Lehrlingen einerseits „hypothetische“ Dilemmata zur Diskussion vorgelegt, andererseits sollten sie ganz konkret Techniken der Konfliktlösung bzw. eine Methode konsensualer Konfliktlösung kennen lernen. Die Bewältigung möglichst praxisnaher Konflikte aus dem Erfahrungsraum der Banklehrlinge sollte dann mittels Verwendung der erlernten Techniken und Methoden innerhalb spezifischer pädagogischer Situationen in Rollenspielen erprobt und eingeübt werden. Die Lehrlinge sollten dadurch lernen, ihre Konfliktlösungspraxis zu verbessern. Schließlich erwartete man sich davon auch eine Kompetenzsteigerung der Lehrlinge im Bereich der „Konflikttoleranz“. Erklärtes Ziel war es, dass sie gegenüber Konflikten „toleranter“ werden, sich selbstverständlicher in Konflikte hineinbegeben, diese eher annehmen und kooperativer zu lösen versuchen.

Damit lässt sich das übergeordnete Lehrziel *drei* wie folgt operationalisieren:

1. Förderung der Konfliktsensibilisierung durch:
 - Diskussion hypothetischer Dilemmata.
2. Förderung der Konfliktsensibilisierung und der Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich und hinsichtlich der Konflikttoleranz durch:
 - Kennen lernen einer konsensualen Konfliktlösungsmethode,
 - Anwendung der Techniken auf praxisrelevante Konfliktfälle (reale Dilemmata),
 - exemplarisches Einüben konsensualer bzw. „moralischer“ Konfliktlösungen in Rollenspielen.

Aus diesem Lernzielkomplex wurden für das anliegende „Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule“ folgende übergeordnete Zielsetzungen isoliert und weiterentwickelt:

- Förderung der moralischen Konfliktlösungsfähigkeit;¹¹⁰
- Förderung der Konflikttoleranz.¹¹¹

5.2.3.1 Förderung moralischer Konfliktlösungsfähigkeit

Bereits Hersh und Kollegen (1979) fordern, über den bis dato üblichen Ansatz der Diskussion hypothetischer Dilemmata hinaus moralpädagogische Aktivitäten im Rahmen von Schule und Unterricht vor allem an den realen Problemen der Schüler und an den Ereignissen im Klassenzimmer zu orientieren. Kohlberg (1979) stimmt dem ausdrücklich zu und verweist explizit darauf, dass besonders reale Dilemmata und Konflikte in moralpädagogische Maßnahmen einbezogen werden müssen. Lickona (1980) betont vornehmlich die medienpädagogischen Lernziele auf der horizontalen Ebene und hat dabei hauptsächlich eine Verbesserung des moralischen Handelns von Schülern im Blick, wenn er verlangt, dass spezifische moralische Argumentationen und Urteile in den verschiedenen menschlichen Lebensbereichen auch zur Anwendung gelangen sollten und in zwischenmenschlichen Konfliktlösungen ihren Niederschlag finden müssten.

Ähnlich argumentiert Schläfli. Mit der direkten Stimulierung moralischer Entwicklung auf der kognitiven Ebene durch die Diskussion hypothetischer Dilemmata „wird lediglich die qualitative Argumentationsweise gefördert, und es wird nicht aufgezeigt, wie die täglichen zwischenmenschlichen Konflikte auf eine optimale Weise gelöst werden können“ (Schläfli 1986, 125).¹¹² „Optimale“ Konfliktlösungen sind im Kohlberg'schen Theorieverständnis moralische und deshalb „gerechte“ Konfliktlösungen, die zudem in fairer zwischenmenschlicher Auseinandersetzung erzielt werden sollen. In der Literatur besteht inzwischen Konsens darüber, dass die moralische Konfliktlösungsfähigkeit eine fundamentale Voraussetzung

¹¹⁰ Schläflis Teilleziel „Förderung der Problemlösefähigkeit im sozialen Bereich“ nenne ich „Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit“.

¹¹¹ Für Zwecke der statistischen Bearbeitung wird statt des Terminus '„Konflikttoleranz“ der Begriff „Konfliktabwehr“ verwandt. Dies erscheint sinnvoll, da in der entsprechenden Itemskala die einzelnen Items überwiegend „negativ“ im Sinne der Konfliktabwehr formuliert werden (z.B. „Konflikte interessieren mich nicht“). Eine Abnahme der „Konfliktabwehr“ entspricht demnach einer Erhöhung der „Konflikttoleranz“ (vgl. Schläfli 1986, 216).

¹¹² Schreiner (1992, 428) bemängelt, dass die Diskussion hypothetischer Dilemmata u.U. eine Diskrepanz zwischen der „gesinnungsethischen Ebene“ und der „verantwortungsethischen Ebene“ provoziere. Möglicherweise führe dies lediglich dazu, dass völlig handlungsferne „ideale Problemlösungen“ bzw. „Helden-Lösungen“ propagiert würden. Verantwortungsethische Gesichtspunkte hingegen würden dabei nicht ausreichend berücksichtigt. Der Theoriestand dazu wird ausführlich bei Aufenanger (1992a, 147ff.) diskutiert.

moralischen Entscheidens ist (vgl. Oser/Althof 1997, 156f.). Weiterhin besteht Einigkeit im Hinblick darauf, dass diese Fähigkeit in speziellen Kursen oder im Rahmen der Verwirklichung einer „Just-Community“ handlungsorientiert und vom aktuellen Konflikthorizont der Schüler ausgehend aufgebaut werden sollte (vgl. Oser 1987, 50f.; Schreiner 1992, 429). Damit Schüler die Fähigkeit ausbilden können, zwischenmenschliche Konflikte auf eine moralische, also gerechte Weise zu lösen, bedarf es einer adäquaten Konfliktlösungsmethode. Aus inhaltlichen und didaktischen Gründen wird meist die konsensuale Konfliktlösungsmethode von Thomas Gordon (1977b; vgl. S. 51ff.) angewandt. Konfliktlösungen sollen danach im Konsens, d.h. in einer fairen Übereinkunft aller am Konfliktlösungsprozess Beteiligten, gewaltfrei erreicht werden, sodass es dabei weder Gewinner noch Verlierer gibt (Niederlagslose Methode).¹¹³ Gordons Ansatz fordert die Beteiligten außerdem zur gegenseitigen Perspektivenübernahme und Empathie auf, weil durch die Technik des „aktiven Zuhörens“ der Empfänger einer Botschaft veranlasst wird, den Gefühlsgehalt dieser Botschaft möglichst genau zu erfassen. In wechselseitigen Klärungsversuchen zwischen Sender und Empfänger wird die Botschaft so lange präzisiert, bis der eigentliche Bedeutungsgehalt sowie die eigentlichen Beweggründe der Botschaft erschlossen werden (vgl. Schmidt-Denter 1980, 16). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist, wie bereits dargelegt, ein wesentliches Ziel moralischer Erziehung und eine wichtige Bedingung konsensualer Lösungsfindung.¹¹⁴ Gordons „Niederlagslose Methode“ ist innerhalb der sozial-moralischen Erziehung unter der moralpädagogischen Zielsetzung, Toleranz und Offenheit gegenüber anderen zu fördern sowie zu einer positiven Atmosphäre beizutragen (positives Klassenklima, günstiger Kommunikationsprozess), von fundamentaler Bedeutung. Durch bestimmte Techniken wie dem „Vermeiden von Du-Botschaften“, dem „Verwenden von Ich-Botschaften“ sowie der Technik des „Aktiven Zuhörens“ wird die Kommunikationsfähigkeit der Beteiligten (z.B. „sich mitteilen können“, „den anderen verstehen können“) wie auch die Fähigkeit, sich in Diskussionen konstruktiv einzubringen, verbessert. Damit werden die Bedingungen geschaffen, Probleme und zwischenmenschliche Konflikte adäquat zu lösen, das Verständnis der Konfliktteilnehmer füreinander zu fördern und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Gordon 1977b; Schläfli 1986, 138f.). Eine Beziehung, die durch Offenheit, Annahme und Angstfreiheit gekennzeichnet ist, bietet also eine entscheidende Voraussetzung, Konflikte konsensual lösen zu können. Diese Zielsetzungen sind in

¹¹³ Der Ansatz Gordons ist außerdem bezüglich seiner Effektivität erprobt (vgl. dazu die Meta-Analyse von Cedar 1985).

¹¹⁴ Den anderen in seinen Sorgen und Konflikten wahrzunehmen, ernst zu nehmen, zu verstehen, kurz, vom anderen her zu denken, ist unter moralischen Gesichtspunkten sehr wichtig. „Das Ethische wird in diesem Sinne nicht von der eigenen Person hervorgebracht, die sich zu einem moralischen Akt entschließt, sondern von Anderen geht der moralische Impuls aus; er geht mich an, er spricht mich an“ (Speck 1997, 516/ vgl. auch Speck 1996).

Schläfli's „Curriculum zur Förderung der sozial-moralischen Kompetenz“ deshalb eigens im Hauptlehrziel *fünf* aufgelistet. Das kooperative Konfliktlösen wird als ein zentrales Element der moralischen Erziehung angesehen (vgl. Oser/Althof 1997, 157; Lickona 1980; Habermas 1976; Doeber/Nunner-Winkler 1983). Schläfli (1986, 126) verweist darauf, dass Kohlbergs Ansatz der „Just-Community“ in seiner Gesamtheit auf der Idee der „kooperativen Konfliktlösung“ beruht.

Dies wird von Kohlberg bereits 1975 hervorgehoben, indem er bezüglich der sozial-moralischen Entwicklung der Beteiligten im Rahmen einer gerechten Gemeinschaft und bezüglich der Verwirklichung demokratischer Strukturen innerhalb einer „Just-Community“ die Bedeutung eines kooperativen Bewusstseins und die Fähigkeit zur offenen Konfliktlösung als zentrale Elemente ausdrücklich benennt (vgl. Kohlberg/Wasserman 1975). Deshalb ist es nur folgerichtig, dass Gordons Methode konsensualer Konfliktlösung in einer ganzen Reihe von moralpädagogischen Interventionsprogrammen planvoll verankert wurde (vgl. Lickona 1980, Wasserman et al. 1982; Schläfli 1986).

Sowohl Lickona (1980) als auch Schläfli (1986) kommen zu dem Schluss, dass ein kooperatives Konfliktlösen, also das gemeinsame aktive Aushandeln einer friedlichen Konfliktlösung, im Rahmen einer moralpädagogischen Zielorientierung außerordentlich wichtig ist; denn eine „kooperative Konfliktlösung ermöglicht es, die soziale Welt selber zu konstruieren. Dieser Konstruktivismus kann als die Kraft gesehen werden, die eine Person antreibt, die nächsthöhere Stufe zu erreichen“ (Schläfli 1986, 127). Der positive Zusammenhang zwischen der kooperativen Konfliktlösung und einem höheren sozial-moralischen Urteil konnte in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen werden (vgl. Kohlberg/Graham 1974; Rest 1979; Doeber/Nunner-Winkler 1983; Holstein 1972; Haan et al. 1976; Schläfli 1986; Cedar 1985; Lickona 1989).

Dennoch ist das Erreichen einer kooperativen, niederlagslosen Konfliktlösung als alleiniges Kriterium für eine im moralischen Sinne gerechte Konfliktlösung keinesfalls ausreichend. Gordon weist mit Nachdruck darauf hin, dass in Bezug auf spezifische moralische Aspekte bei so genannten Wertekollisionen sein Ansatz nicht mehr genügt, um befriedigende konsensuale Konfliktlösungen zu erzielen (vgl. Gordon 1977b). Mit dem Verweis auf eine spezifische Entwicklungsstufe des Gerechtigkeitsbegriffs (vgl. Aufenanger/Garz/Zutavern 1981, 13) ist angesichts einer individuell gefundenen Konfliktlösung zu fragen, ob die erreichte Lösung nicht nur für die unmittelbar an der Konfliktlösung Beteiligten, sondern auch für die soziale Umwelt, die Gruppe, die Gesellschaft im Ganzen als „gerecht“ anzusehen bzw. ob die kooperative Lösung sogar mit Blick auf eine „universelle Gültigkeit“ als „gerecht“ zu bezeichnen ist (vgl. Abb. 16).

<u>Moralische Ebene</u>	<u>Konfliktlösungsart</u>
Präkonventionelle Ebene	= Sieg-Niederlage-Methode unter Individuen
Konventionelle Ebene	= Ansätze kooperativer Konfliktlösung innerhalb der Gruppe unter Individuen, Sieg-Niederlage-Methode gegenüber anderen Gruppen und/oder Gesellschaftssystemen
Postkonventionelle Ebene	= kooperative Konfliktlösungsform, in der aber getroffene Lösungen auf universelle Gültigkeit hin überprüft werden

Abb. 16: Moralische Ebenen und Arten der Konfliktlösung
(Schläfli 1986, 127).

Nach einer kooperativ gefundenen Konfliktlösung ist deshalb (über den Ansatz Gordons hinausgehend) zu prüfen bzw. mit den Schülern in Form einer sozial-moralischen Diskussion zu erörtern, ob die gefundene Lösung auch für Dritte als „gerecht“ zu betrachten ist und mit übergeordneten ethischen Prinzipien in Einklang steht. Damit werden die Schüler nicht nur zur Perspektivenübernahme veranlasst, sondern in ihrer moralischen Entwicklung hin zur nächsthöheren Stufe gefördert (vgl. Schläfli 1986, 127). Die so erzielte Konfliktlösung wurde gewissermaßen um eine moralische Komponente ergänzt (moralische Konfliktlösung). Diese Art des Vorgehens kann darüber hinaus bei der Deutung und Analyse von Filmen und anderen Medien angewandt werden (vgl. Schreiner 1992, 429; Aufenanger 1993a; 1992; Tulodziecki/Aufenanger 1989; Tulodziecki 1992; 1994; Herzig 1998; Charlton/Jungjohann 1980). Deshalb besteht hier eine medienerzieherische Relevanz. Vor allem bei der Analyse gewalthaltiger Konfliktlösungen durch gewaltdarstellende Idole des Fernsehens können Schüler so zum Perspektivenwechsel in Bezug auf demokratische, rechtsstaatliche Strukturen angeregt werden. Außerdem lässt sich der moralische Gehalt gerade von Handlungsweisen gewaltdarstellender Idole in einer sozial-moralischen Diskussion mit den Schülern gut problematisieren und analysieren. Auf diese Weise können Schüler moral- und medienerzieherisch gleichermaßen positiv gefördert werden.

5.2.3.2 Förderung der Konflikttoleranz

Mit der Thematisierung hypothetischer und realer Dilemmata, also praxisnaher Konfliktthemen aus den Problembereichen der Banklehrlinge, sowie dem exemplarischen und kooperativen Lösen echter Konflikte nach der Konfliktlösungsmethode

von Gordon erhoffte sich das Forscherteam um Schläfli, dass sich die Konflikttoleranz der Lehrlinge erhöhen würde. Dies war auch deshalb anzunehmen, weil durch das kooperative Konfliktlösen nach der Gordon-Methode gleichzeitig eine positive Stimmung bei den „Kurs“-Teilnehmern (Banklehrlinge) sowie Offenheit und Vertrauen gegenüber anderen zu erwarten waren. Die Lehrlinge sollten ja, wie bereits erwähnt, nach dem „Kurs“ Konflikte offensiver wahrnehmen und einschätzen und eher bereit sein, sich auf konstruktive Konfliktlösungen einzulassen. Das „Konfliktlösen in Kooperation“ innerhalb einer Gemeinschaft bewirkt zunächst sogar, dass sich negative Interdependenzen zwischen den Mitgliedern vorübergehend verstärken (Problemkreise werden intensiver wahrgenommen; die Interaktionen zwischen den Beteiligten nehmen zu). Langfristig ergibt sich jedoch der ausgesprochen positive Aspekt, dass sich die Gemeinschaft fester zusammenfügt. Als entscheidende Gründe hierfür werden der „kooperative Kontext“ und das gemeinsame Ziel, den Konflikt auf faire Weise zu bewältigen, genannt. Schläfli bezeichnet in diesem Zusammenhang die „Konfliktlösung in Kooperation“ als eine „Maximierung der sozialen Partizipation und der gegenseitigen Rollenübernahme“ (Schläfli 1986, 130). Die Fähigkeit zur Rollenübernahme wird durch konstruktives kooperatives Konfliktlösen ebenso positiv beeinflusst (Johnson/Johnson 1975) wie die Veränderung des sozial-moralischen Urteils in Richtung der nächsthöheren Stufe (vgl. Geis 1977).

Durch das konsensuale Konfliktlösen in der Gemeinschaft wurden die Kursteilnehmer moralisch sensibler (vgl. Rest 1979); sie nahmen zwischenmenschliche Konflikte eher wahr, machten sich diese stärker bewusst und akzeptierten sie eher als notwendigen Bestandteil ihres Lebens. Auch ein Bezug zwischen einer spezifischen Entwicklungsstufe und der Toleranz gegenüber Konflikten konnte nachgewiesen werden. Menschen auf einer postkonventionellen Ebene sehen in Konflikten und in der Notwendigkeit zum Kompromiss eher als Personen auf einer niedrigeren Ebene einen wichtigen Aspekt im zwischenmenschlichen wie im gesellschaftlichen Leben. Deshalb bringen sie sich engagierter in das politische und soziale Leben ein und scheuen die negativen Aspekte des Konfliktgeschehens in geringerem Maße (vgl. Eyler 1980; Schläfli 1986, 129).

Schläfli (1986) konnte durch eine umfassende Evaluation zeigen, dass das „sozial-moralische“ Training zu einer höheren Konfliktsensibilisierung und zu einer höheren Konflikttoleranz führte. Die Lehrlinge nahmen die Konflikte nicht nur stärker wahr, sie waren nach dem Kurs auch bereitwilliger, diese auszutragen und sie als einen notwendigen Bestandteil ihres Berufslebens zu akzeptieren. Das kooperative Konfliktlösen nach Gordon bewerteten sie als sehr positiv.

Auch die soziale Atmosphäre im Kurs (Offenheit, Empathie, Toleranz) hatte sich verbessert. Die Lehrlinge hatten in den sozialen Bereichen Rollenübernahme, kooperatives Konfliktlösen sowie offenes und tolerantes Diskutieren dazugelernt.

Schläfli konnte belegen, dass dadurch die sozial-moralische Entwicklung der Lehrlinge gefördert wurde.

In Anlehnung an die Erkenntnisse bisheriger Interventionsforschung im sozial-moralischen Erziehungsfeld und unter Beachtung der Ergebnisse der Metaanalyse von Schläfli sowie der Ergebnisse der vom selben Autor durchgeführten sozial-moralischen Interventionsforschungen mit Landwirtschaftslehrlingen (Schläfli 1981; 1986) ist aus wissenschaftlicher Sicht für den Hauptschulbereich Folgendes zu schließen: Das durch Schläfli entwickelte „Curriculum zur Förderung sozial-moralischer Kompetenz“ ist vom Inhalt her grundsätzlich auch für die Hauptschule geeignet. Es ist wissenschaftlich fundiert und evaluiert und berücksichtigt die auf der horizontalen Lernzielebene befindlichen moralpädagogischen Zielsetzungen.

Das Konzept zeichnet sich sehr durch Handlungs- und Praxisorientierung aus. Die Verwendung des Curriculums für den Hauptschulunterricht macht es allerdings erforderlich, dass die einzelnen Lehr- und Lernziele theoriegeleitet umgesetzt und dass dafür spezifische, didaktisch-methodisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien entwickelt werden, die dem Entwicklungsstand und den Interessen von Hauptschülern eines bestimmten Alters gerecht werden. In einer wissenschaftlichen Evaluation ist dann in den jeweiligen Teilbereichen der Nachweis zu führen, dass die mit Hilfe der entwickelten Materialien angestrebten Zielsetzungen unter spezifischen Bedingungen auch in der Hauptschule erreichbar sind. Dies ist bei den Lernzielen „Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Förderung der Konflikttoleranz“ im anliegenden Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule geschehen. Mit einer erfolgreichen Erprobung dieser Lernzielbereiche kann indirekt gefolgert werden, dass die Schüler in ihrer moralischen Entwicklung gefördert werden. Darin liegt der Beitrag dieser Arbeit bezüglich der sozial-moralischen Interventionsforschung. Mit dem Aufbau eines Normen- und Wertebewusstseins bei den Schülern kann damit aber zusätzlich eine wichtige Bedingung erfolgreicher Gewaltprävention erfüllt werden.

5.3 Die Förderung moralischer Konfliktlösungsfähigkeit als Präventionsmaßnahme gegen Gewalt

Die Bedeutung antagonistischer Systeme in Bezug auf das Motivsystem „Aggression“ ist in den Aggressionstheorien unbestritten. Dabei geht man davon aus, dass ein gewalttätiges aggressives Verhalten durch so genannte „Hemmmechanismen“ (Gegenkräfte) abgebremst wird bzw. sogar unterbunden werden kann.

Man unterscheidet grob drei Hemmfaktoren:

- Hemmung durch die Fähigkeit zum Mitfühlen (Empathie)
- (Leid-induzierte Hemmung),
- Hemmung durch Angst vor Strafe und vor negativen bzw. unerwünschten Konsequenzen,
- Hemmung durch verinnerlichte Normen (moralische Hemmung).

(Vgl. Nolting 1994, 227)

Für die „moralische“ Konfliktlösungsfähigkeit ist vor allem der letzte Bereich relevant. Unter moralischen Faktoren der Hemmung sind jene Normen und Einstellungen zu verstehen, die im Sozialisationsprozess, d.h. im jeweiligen kulturellen Kontext (gesellschaftliches Umfeld, Familie, Peergroup usw.), von den entsprechenden Erziehungsinstanzen gegen Aggression und Gewalt¹¹⁵ erworben wurden.

Dazu zählen im weiteren Sinn z. B. Weltanschauungen, ethische Prinzipien und auch ein Empfinden für „Gerechtigkeit“. Ein Abweichen von den einmal erworbenen und in das eigene Verhaltensrepertoire übernommenen, also internalisierten und nun „selbstgesetzten Wertedispositionen“ führt in der Regel zu negativen Gefühlen (Schamgefühle, Gefühle der Schuld, Angst vor Strafe). Unter diesem Gesichtspunkt kann dann von spezifischen Hemmungsfaktoren gegenüber Aggression und Gewalt gesprochen werden (vgl. Steckel 1998, 31).

Moralische Hemmungen beruhen demzufolge nicht auf der Wirksamkeit äußerer Faktoren, wie etwa der Angst vor Bestrafung durch Stärkere, sondern es sind die inneren Faktoren wie die Verletzung eigener Wertmaßstäbe (negative Selbstbewertung) und die dadurch provozierten Schuldgefühle (schlechtes Gewissen), die eine Hemmung hinsichtlich der Gewalt und Aggression bedingen. Die gezeigte Milde gegenüber Schwächeren beispielsweise beruht vornehmlich auf dem Hemmmechanismus, der durch innere Normen, Werthaltungen oder moralische Dispositionen bewirkt wird. Allerdings, und das erweist sich als eine entscheidende Bedingung der Wirksamkeit moralischer Hemmungen, kommt es auf die spezifischen Situationsmerkmale an, die so interpretiert werden müssen, dass die jeweilige „anti-aggressive Norm“ auch wirklich zutrifft (vgl. Nolting 1994, 232). Moralische Hemmungen werden nur wachgerufen, wenn Situationen als „moralisch verwerflich“ interpretiert werden.¹¹⁶ Denn die Liste der auf „Normen“ basierenden Begrün-

¹¹⁵ Kinder lernen dabei etwa, wann und in welchem Kontext Aggression und Gewalt gesellschaftlich akzeptiert werden und wann nicht, oder welche Formen von aggressivem bzw. gewalthaltigem Verhalten in einer bestimmten Situation als angemessen erscheinen.

¹¹⁶ Dies setzt eine gewisse Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Unsold (1997, 299) verweist hierbei auf die Problematik, dass gerade moralisch bedeutsame Grundzusammenhänge und Erscheinungen in ihrem Gehalt sehr oft nicht erkannt würden und deshalb überhaupt erst einmal wahrgenommen werden müssten, um adäquate Reaktionen zu ermöglichen. Danach benötigen wir ein Wissen darüber, was ausgelöste Verhaltensweisen der anderen bedeuten, also eine Fähigkeit der „richtigen“ Interpretation moralisch relevanter Phänomene.

dungen für die Rechtfertigung von Gewalt und Aggression ist bekanntlich lang.¹¹⁷ Die Qualität subjektiver Begründungen ist wiederum abhängig vom jeweilig erreichten Entwicklungsniveau des moralischen Bewusstseins. Es erscheint also angebracht, Kinder dahingehend zu erziehen, dass sie sich an einem Gerechtigkeitsbegriff orientieren, der sich nach den allgemein gültigen ethischen Prinzipien richtet. Ziel der Erziehung muss es deshalb sein, ihnen beim Aufbau ihrer Wertedispositionen zu helfen und sie beim Entwicklungsprozess ihres moralischen Urteilens positiv zu unterstützen. Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass einmal erlangte und internalisierte positive Standards nicht in Zweifel gezogen bzw. beschädigt werden oder dass sie gar ihre Gültigkeit verlieren (vgl. Steckel 1998, 32; Selg 1993).¹¹⁸ Damit verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Individuen eine Gewaltanwendung mit einem auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe angesiedelten Begründungszusammenhang rechtfertigen, in ihr Verhaltensrepertoire integrieren und schließlich Gewalt und Aggression selbst einsetzen.¹¹⁹ Kohlberg (1984) konnte in einer Untersuchung mit Teilnehmern des so genannten „Milgram-Experiments“¹²⁰ zeigen, dass die Versuchspersonen, die über eine höhere Autonomie im moralischen Urteil verfügten, das Experiment vorzeitig beendeten, also auf weiterführende Gewaltanwendungen gegenüber den Versuchspersonen verzichteten. Diese Erkenntnis ist wissenschaftlich inzwischen mehrfach belegt (vgl. Nolting 1994, 159).

Daher ist anzunehmen, dass „die Anwendung von Gewalt auf einer nicht voll ausgebildeten moralischen Urteilsfähigkeit beruht, in der die Prinzipien von Fairness, Reziprozität, Gleichheit und Billigkeit noch nicht voll zur Anwendung kommen“ (Aufenanger 1993a, 90). Es kommt deshalb darauf an, dass eine Erziehung gegen Gewalt, die als grundlegender Bestandteil jeglicher Erziehung anzusehen und insbesondere als „moralisch“ zu bezeichnen ist, „im Sinne der Lösung von

¹¹⁷ Nolting (1994, 232) nennt einige Möglichkeiten von Rechtfertigungen und Selbstentlastungen: höhere Zwecke (z.B. „heiliger Krieg“), Schuld des Opfers (Gegengewalt, gerechte Strafe, Vergeltung, Minderwertigkeit des Opfers; Bagatellisierung der Konsequenzen, vorteilhafte Vergleiche). Der Massenmord an den Juden durch bis dahin „unbescholtene“ deutsche Soldaten wird beispielsweise durch das Phänomen der „Gruppennormen“ erklärt (vgl. Nachtigall 1998, 85ff.).

¹¹⁸ Steckel (1998) konnte z.B. nachweisen, dass primäre Hemmmechanismen gegenüber aggressivem Verhalten, wie die Fähigkeit zum Mitfühlen sowie das Normen- und Wertesystem, durch den Konsum gewalthaltiger Videospiele eine Abschwächung erfahren. Wie bereits dargelegt, ist auch der intensive Konsum gewalthaltiger Filme geeignet, moralische Hemmungen zu lockern (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart 1987, 119; Friedrichs 1995).

¹¹⁹ Für die Tatsache, dass Kinder Gewaltanwendungen billigen und diese auch selbst ausführen, sind, wie schon mehrfach erwähnt, eine Reihe von Faktoren innerhalb eines komplexen Bedingungsgefüges mitzubedenken.

¹²⁰ In den „Gehorsamsexperimenten“ von Stanley Milgram (1974) sollte ermittelt werden, inwieweit und in welchem Ausmaß Versuchspersonen bereit sind, auf Anweisung einer Autorität (Wissenschaftler) hin Gewalt gegenüber anderen Personen durch Elektroschocks auszuüben (vgl. Nolting 1994, 158f.).

zwischenmenschlichen Konflikten mit Mitteln, die den anderen in seiner Person achten“ (Aufenanger 1993a, 88f.), nicht nur möglich ist, sondern dass diese schulartspezifisch, adäquat und vehement vorangebracht wird.

Unter Hinweis auf den aktuellen Literaturstand listet Nolting (1994, 235f.) die förderlichen und beachtenswerten Aspekte auf, welche die Hemmung von Aggressionen und den Aufbau interner Normen sowie prosozialer Verhaltensweisen betreffen:

- Erläutern und Diskutieren von Verhaltensregeln sowie argumentierende Konfliktbewältigung.
- Anleitung zum Sich-Einfühlen in andere Menschen. Denn das Sich-Hineinversetzen in deren Wahrnehmungsperspektive, Motivationen und Gefühle wurde wiederholt als wichtiger Prozess für das Hilfeverhalten ermittelt und wird von verschiedenen Autoren auch als Faktor interner Aggressionshemmung angesehen.¹²¹
- Wichtig für das Festhalten an den eigenen Normen auch entgegen den Ansichten und Handlungsweisen anderer ist vermutlich die Ermunterung zu selbstverantwortlichem und eigenständigem Handeln (z.B. durch Übertragen von Aufgaben mit Entscheidungsspielraum, Respektierung eigener Ansichten).

(Vgl. Nolting 1994, 235f.)

Damit wird klar, dass der Förderung „moralischer“ Konfliktlösungsfähigkeit – die beabsichtigt, dass Kinder ihre Konfliktlösungen unter Bezug auf den ethischen Parameter „Gerechtigkeit“ auch reflektieren und diese dann in Rollenspielen aktiv einüben und erproben – eine besondere Gewichtung im Konzert der Präventionsmaßnahmen zukommt.

Zuletzt ist für das Erreichen friedlicher, gewaltfreier Konfliktlösungen noch die Bedeutung der Lösungsfunktion durch „Gerechtigkeit“ hervorzuheben.¹²²

Ineichen führt dazu aus: „Empörung und Abscheu über Unrecht, welches anderen Menschen zugefügt worden ist, gehört mit zu den typischen menschlichen Reaktionen; sie zeichnen Menschen als *moralische* Wesen aus; sosehr sind sie bestimmende Verhaltensweisen des Menschen, dass ihr Fehlen im Zusammenleben als bedrohlicher Mangel empfunden und mit dem Begriff der Unmenschlichkeit, der Verrohung, ja der Barbarei geächtet wird. Vor diesem Hintergrund erscheint Gerechtigkeit als eine Art Maßstab, welcher gerechtes Handeln und gerechte Institutionen von ungerechten zu trennen erlaubt“ (Ineichen o.J., 35). Nur als „gerecht“

¹²¹ Die Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme ist – wie bereits mehrfach dargelegt – eine der zentralen Kernstrukturen gerechten Urteilens (vgl. Aufenanger 1992a, 146).

¹²² Zu Funktionen von Gerechtigkeitsauffassungen und Gerechtigkeitsrhetoriken für Genese, Verlauf und Management von Konflikten vgl. Wenzel/Mikula/Faber/Avci/Enge/Liekefedt/Mummen-dey/Schulz (1996); Bierhoff (1998); Schmidt-Denter (1996, 275).

empfundene Lösungen scheinen eine dauerhafte Bestandskraft aufzuweisen. Da das Erlangen des einen, also das Erzielen konsensualer Konfliktlösungen, offenbar vom Vorhandensein des anderen, also von einer gemeinsamen Vorstellung und Akzeptanz von Werten wie Gerechtigkeit, Ehrlichkeit usw. abhängig ist, diese aber nicht bei allen Schülern vorausgesetzt werden können, ist es nicht nur sinnvoll, sondern auch angemessen, im Einüben und Trainieren konsensualer Konfliktlösungsstrategien gleichzeitig normative Orientierungen, Wertvorstellungen sowie das Einfühlungsvermögen gegenüber anderen, die Perspektivenübernahme und die empathische Kompetenz der Schüler auszubilden. Es ist also nötig und deshalb ratsam, den systematischen Aufbau und die Einübung konsensualer Konfliktlösungskompetenzen bei Schülern mit der Förderung ihrer moralischen Entwicklung zu verbinden. Ein konstruktives, adäquates, auf Gerechtigkeit beruhendes und somit gewaltfreies Konfliktlösungsverhalten darf als herausragende soziale Kompetenz angesehen werden, denn sie zielt in ihrer fundamentalen Dimension auf die Überwindung trennender Gegensätze und damit auf die Schaffung eines friedlicheren Miteinanders bzw. auf die Verwirklichung eines sozialen Konsenses. Ein solches Verhalten hat ethische Qualität. Ein echter Konsens aber ist nur möglich auf der Basis der von allen Beteiligten akzeptierten Wert- und Normvorstellungen sowie der Verfahrensweisen bei Konfliktregelungen unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit. Deshalb ist Dann ausdrücklich zuzustimmen, der in seinem fünf Punkte umfassenden Katalog von „Grundprinzipien wirksamer Aggressionsprävention“ unter Punkt *drei* fordert, ein gemeinsames Grundwerte- und Normensystem zu schaffen. „Das gemeinsame Bemühen um einen elementaren Grundkonsens nicht nur hinsichtlich sozialer Werthaltungen, sondern auch die Einigung auf verbindliche Verhaltensnormen stehen hier im Vordergrund. Das Streben nach akzeptierten Verfahren unter dem Gesichtspunkt von Gerechtigkeit muss dabei das zentrale Anliegen sein“ (Dann 1999, 363).

6. Entwicklung und Darstellung des Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule

6.1 Präventionsforschung als theoretischer Bezugsrahmen zur Konzeptionierung von Präventions-/ Interventionskonzepten

Aus dem inflationären Gebrauch des Begriffs „Gewaltprävention“ kann nicht darauf geschlossen werden, dass der Begriff den Status eines eindeutigen und allgemein akzeptierten wissenschaftlichen Terminus erreicht hätte.¹²³ Schubarth (1998, 254) zeigt, dass der Begriff sogar eher unbestimmt ist und in jeweiligen Kontexten verschiedene Bedeutungszugänge offeriert. „Mit Präventionsforschung können alle Forschungen bezeichnet werden, die sich mit der Entwicklung, Konzeptionalisierung und Installierung von Präventionsmaßnahmen sowie der Erforschung ihrer Wirkungen beschäftigen. In diesem Sinne ist sie theoriegeleitete Praxisforschung und Wirkungsforschung gleichermaßen“ (Schubarth 1998, 259).

Die empirischen Forschungen zu realen und medialen Gewaltphänomenen beschränkten sich bislang vornehmlich auf deren Beschreibung bzw. Analyse. Die theoretischen Erklärungsansätze und empirischen Arbeiten erbrachten eine Fülle von differenzierten, zum Teil aber auch disparaten Erkenntnissen, aus denen sich zahlreiche fundierte Vorschläge für die Gewaltprävention bzw. Präventionsleitlinien erstellen lassen (vgl. Kleiter 1997; Weiß 2000; Schubarth 1998; Dann 1999; Balser/Schrewe/Schaaf 1997). Keinesfalls darf dies darüber hinwegtäuschen, dass der Stellenwert der Präventionsforschung und demzufolge ihr Beitrag zur Gewaltprävention im engeren Sinne (vor allem in Bezug auf die Präventionspraxis) z.B. bei der „Konzeptentwicklung oder bei der Entwicklung von Praxisprojekten, deren Begleitung und Evaluierung – trotz verstärkter Aktivitäten in letzter Zeit – eher als gering zu beurteilen ist“ (Schubarth 1998, 320). Der defizitäre Stand der Präventionsforschung und -praxis wird in der einschlägigen Literatur klar konstatiert. Theoretisch ausreichend begründete Präventionskonzepte sind selbst in der schulischen Gewaltprävention überraschenderweise nur in geringem Maße vorhanden.¹²⁴

¹²³ Zum Gewaltbegriff vgl. die Ausführungen in Kap. 2.

¹²⁴ Freitag/Frey werden diesbezüglich noch deutlicher: „In Anbetracht der Tatsache, dass beide Phänomene schon seit Jahrzehnten bekannt sind und in den USA mehr als 300 Programme allein zur Prävention von sexueller Gewalt existieren, ist die Ignoranz der deutschen Forscher wie auch Praktiker mehr als erstaunlich. Erst in den letzten Jahren entwickeln sich langsam und spärlich Ansätze der Prävention, die auf einer theoretischen oder praktischen Ebene annehmbar ausgearbeitet wurden. Von einer eigenständigen Forschungsrichtung (z.B. mit entsprechenden Publikationsorga-

„Evaluationsstudien zur Prävention haben Seltenheitswert, so dass über die konkrete Umsetzung und Wirkung der verschiedenen Ansätze bzw. Maßnahmen wenig ausgesagt werden kann“ (Schubarth 1998, 159). Schubarth (1998, 320) fordert bezüglich der Gewaltproblematik mit der griffigen Formel „von der Analyse zur Prävention“ deshalb zu Recht einen Perspektivenwechsel in Forschung, Politik und Gesellschaft.¹²⁵

6.1.1 Entwicklung von Konzepten zur Gewaltprävention für Schule und Unterricht

Die Ein- und Zuordnung bzw. Klassifikation von Präventions- oder Interventionsmaßnahmen stellt ein grundsätzliches Problem dar. Gewaltpräventive Konzepte (Präventions- bzw. Interventionsprogramme) lassen sich grob nach folgenden Kriterien ordnen:

- nach dem Stadium, in dem diese spezifische Maßnahmen ansetzen (präventiv oder korrektiv);
- nach den Zieldimensionen, auf die sie gerichtet sind (z.B. personale oder soziale Ressourcen) (vgl. Darge 1998, 239; Hurrelmann 1990, 370/ vgl. Abb. 17).

Außerdem wird nach Primär- (präventive Maßnahmen), Sekundär- und Tertiärpräventionen (korrektive Maßnahmen) differenziert (vgl. Spanhel 1989; Dann 1999, 355). Um gewaltprophylaktische Maßnahmen zu klassifizieren, sind in der wissenschaftlichen Literatur auch die Termini „Prävention“, „Intervention“ und „Rehabilitation“ gebräuchlich. Eindeutige begriffliche Abgrenzungen zwischen „Prävention und Intervention, zwischen präventiven und korrektiven Maßnahmen oder zwischen kontextbezogenen und personenbezogenen Ansätzen sind allenfalls akzentuierend möglich; zudem werden manche dieser Begriffe uneinheitlich verwendet“ (Dann 1999, 354). Dies erscheint auch nicht verwunderlich, denn die Übergänge zwischen den Präventionsarten sind fließend.

Bezogen auf Interventionen in den Schulen ist die Klassifikation von Hurrelmann (1990, 370) hilfreich. Er verwendet für gewaltpräventive Maßnahmen den übergeordneten Leitbegriff „Intervention“ und unterscheidet bezüglich weiterer in

nen und Kongressen) kann für den deutschen Sprachraum aber noch lange nicht gesprochen werden (...) Wenn sich die häufig ehrenamtlich geleistete Arbeit mit Hilfe wissenschaftlicher Begleitforschung als wirksam erweist, der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche vorzubeugen, kann der Forderung nach dem Ausbau von Präventions- und Interventionskapazitäten nicht länger widersprochen werden“ (Freitag/Frey 1994, 316).

¹²⁵ Die Bedeutung praxisorientierter Forschung gerade für den schulischen Bereich wird im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend deutlicher herausgestellt (vgl. z.B. Spanhel 1999, 15; 2000b).

der wissenschaftlichen Literatur diskutierter Klassifikationsmodelle vier Typen von Interventionshandlungen, die sich wieder jeweils hinsichtlich ihres Stadiums in präventive und korrektive Handlungen einteilen lassen. Präventive Interventionen setzen vor dem sichtbaren Ausbruch von Aggressionen an, korrektive danach (vgl. Abb. 17).

Stadium	Zieldimension personale Ressourcen	Zieldimension Soziale Ressourcen
präventiv	A A1 Leistungsförderung A2 Soziales Kompetenztraining A3 Beratung	C C1 Verbesserung des sozialen Schulklimas C2 Transparente Chancenstruktur C3 Ausbau der Partizipation
korrektiv	B B1 Verhaltensmodifikation B2 Therapie	D D1 (Re-)Konstruktion sozialer Netzwerke D2 Schulsozialarbeit

Abb. 17: Typisierung von Interventionsmaßnahmen zur schulischen Gewaltprävention (Hurrelmann 1990, 370).

Dann (1999, 362ff.) schlägt mit Blick auf die Effektivität von Präventionsmaßnahmen vor, aus dem gegebenen Wissensstand theoretisch-empirische Grundlagen/Prinzipien/Kriterien der Prävention zu entwickeln, wobei diese Begründungen deduktiv (durch Ableitung) oder induktiv (durch Ordnen bzw. strukturierendes Bündeln der vielfältigen und konkreten Maßnahmen und Handlungsstrategien) erreicht werden können (vgl. Abb. 18).

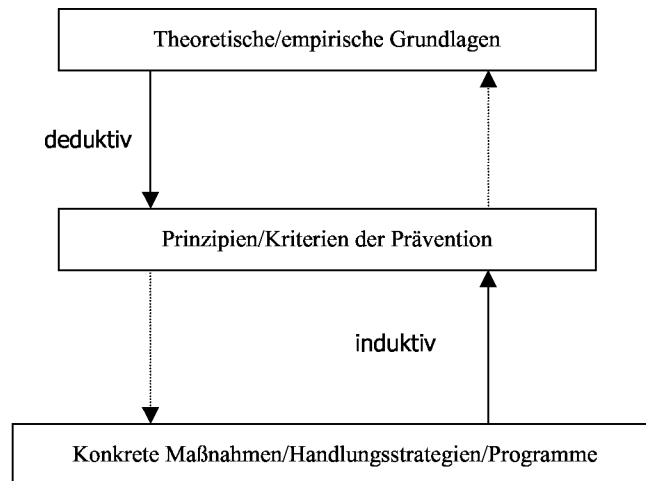


Abb. 18: Entwicklung von Präventions-Prinzipien
(Dann 1999, 362).

Aus dem gegenwärtigen Forschungsstand erschließt Dann (1999, 363f.) fünf Präventions-Prinzipien:

1. Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen entwickeln;
2. soziales Lernen gewährleisten;
3. gemeinsames Grundwerte- und Normensystem schaffen;
4. positives (Leistungs-)Selbstkonzept vermitteln;
5. soziale Identität ermöglichen.

Angesichts der Komplexität von Gewaltphänomenen und der entsprechenden Vielfalt an möglichen Präventionsmaßnahmen ist zu folgern, dass es nicht *eine* richtige Präventionsstrategie gibt, mit der Gewaltphänomene wirksam und angemessen eingedämmt werden können, sondern dass vielmehr „eine komplexe, multidimensionale Präventionsstrategie erforderlich ist, die verschiedene Gewaltphänomene (physische, psychische, strukturelle Gewalt) und verschiedene Ebenen (z.B. System, Einzelschule, Klasse, Schüler) sowie verschiedene Handlungsbereiche (z.B. Schule, Familie, Jugendhilfe) einbezieht“ (Schubarth 1998, 321). Deshalb sind zunehmend komplexere, umfassendere und adressatenbezogene Präventionsmodelle gefragt, die zudem auf eine langfristige Wirkung abzielen. Auch verschiedene Realitätsbereiche (z.B. medial vermittelte Gewalt) sollten in präventionsstrategi-

sche Überlegungen mit eingebracht werden.¹²⁶ Schubarth (1998, 268) beschreibt nach einer aufwendigen Literaturanalyse schließlich den Anforderungscharakter, der mit der konkreten Entwicklung gewaltpräventiver Konzepte verbunden ist:

- Adressatenbestimmung,
- theoretische Einbettung und Fundierung des Konzepts,
- das Vorhandensein eines in sich weitgehend geschlossenen Systems von Maßnahmen,
- die Entwicklung einer inneren Logik (Zielsetzung – Entwicklungsarbeit/ Arbeitsschritte – Ergebnisse/ Wirkungen),
- die Abgrenzbarkeit gegenüber anderen Konzepten.

Darüber hinaus sind für die Entwicklung und Konzeptionierung eines erfolgreichen Programms

- Praxiserfahrung,
- Institutionenkenntnis,
- methodische Kompetenz

sowie eine entsprechende wissenschaftliche Begleitforschung bzw. eine Evaluation notwendig (vgl. Schubarth 1998, 321f.).

Es wird deutlich, dass die Entwicklung und Konzeptionalisierung eines Interventionsprogramms gegen Gewalt ein profundes Theorie- und Praxiswissen voraussetzt. Es zeigt sich aber auch, dass im Bereich der Präventionsforschung, insbesondere bezüglich der Evaluation von Interventionsmaßnahmen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen, ein reichhaltiges Betätigungsfeld für zukünftige Forschungen vorzufinden ist.

6.1.2 Schulische Präventions-/Interventionskonzepte (-programme) für den gewaltfreien Umgang mit Konflikten

Nach einer Literaturanalyse werden von Schubarth (1998, 268) lediglich *elf* Präventionskonzepte akzeptiert, die den eben genannten Mindestanforderungen entsprechen. Folgende Programme, die sich hauptsächlich an die Zielgruppe „Schüler“ richten, beabsichtigen davon explizit, den gewaltfreien Umgang mit Konflikten zu fördern:

¹²⁶ In der wissenschaftlichen Literatur zur Gewaltprävention fällt auf, dass die Bedeutung medialer Gewalt als Ursachenfaktor für gewalttätiges Verhalten im Rahmen konkreter Präventionsabsichten kaum thematisiert wird (vgl. Baacke 1998, 126).

- Programm „Soziales Lernen“ nach Lerchenmüller (vgl. Lerchenmüller 1986; 1987);
- „Streit-Schlichter-Programm“ nach Walker bzw. Jefferys/Noack (vgl. Walker 1991; 1995; 1995a; Jefferys/Noack 1995);
- Konflikttraining nach Gordon (vgl. Gordon 1972; 1977b).

Die Effektivität des Programms „Soziales Lernen“ nach Lerchenmüller sowie des Konflikttrainings nach Gordon wurden in wissenschaftlich durchgeführten Evaluationen nachgewiesen. Die Zielsetzungen der Programme von Lerchenmüller, Walker und Jefferys/Noack sollen in aller Kürze umrissen werden, um eine Abgrenzung des eigenen Interventionsprogramms hinsichtlich seiner Zielsetzungen zu ermöglichen.

Die „Niederlagslose Methode“ von Gordon, auf der das anliegende Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule maßgeblich aufgebaut ist, wurde in ihren Grundzügen bereits erläutert (vgl. Pkt. 3.5.3). Außerdem werden bezüglich der inhaltlichen Begründung und didaktisch-methodischen Umsetzung noch relevante Aspekte ausgeführt (vgl. Pkt. 6.3.3.3). Daher wird die Gordon-Methode an dieser Stelle nicht weiter dargestellt.

Programm des „Sozialen Lernens“ nach Lerchenmüller

Das Programm „Soziales Lernen“ wurde in den achtziger Jahren entwickelt. Es handelt sich dabei um ein umfassendes Unterrichtsprogramm, das soziales Lernen im Rahmen eines eigenen und offenen Curriculums in der Sekundarstufe I gezielt fördert. Es umfasst 26 Unterrichtsbausteine, wobei ein Unterrichtsbaustein etwa der Dauer einer Doppelstunde entspricht. Eine delinquenzprophylaktische Wirkung des Programms wird vor allem durch die Erhöhung der sozialen Handlungs- und Problemlösungskompetenz von Schülern angestrebt. Neben dem Erwerb weiterer personenbezogener Kompetenzen, wie z.B. Urteilsfähigkeit, Beziehungs- und Rollenübernahmefähigkeit, Empathiefähigkeit, kommunikative Kompetenzen, Rollendistanz, werden auch die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und das Klassenklima innerhalb des sozialen Handlungsrahmens verbessert. Der soziale Kontext des Klassenverbandes und der Schule wird in diesem Programm sinnvoll als soziales Realisierungsfeld mitberücksichtigt. Es handelt sich deshalb auch um einen kontextbezogenen Ansatz (vgl. Dann 1999, 355). Im Rahmen dieses Programms sollen Schüler auch in ihrer Problem- und Konfliktlösungskompetenz gefördert werden. Sie sollen u.a. adäquate Konfliktlösungsstrategien entwickeln und adäquate Konfliktlösungen erarbeiten können, um Konflikte mit Autoritätspersonen oder innerhalb der Gleichaltrigengruppe angemessen zu bewältigen. Allerdings ist die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit nur einer von vielen Zielbereichen des sozialen Lernprogramms. Neben einer Reihe anderer Lerneffekte

konnte eine Kompetenzsteigerung in Bezug auf die Konfliktlösungsfähigkeit nachgewiesen werden. Dann (1999) stellt das soziale Lernprogramm von Lerchenmüller im Überblick vor (vgl. Abb. 19).

<i>Zielsetzung:</i>	
Soziales Lernen mit dem Ziel der	
<ul style="list-style-type: none"> - Förderung von Handlungskompetenz bei den Schülern, - Verbesserung des Lernklimas in der Klasse. 	
Die Schüler sollen in Konflikt- und Problemsituationen sozialpositive und legale, aber auch für sie selbst befriedigende Lösungsstrategien wählen.	
<i>Schülertraining:</i>	
26 Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I im Sinne eines offenen Curriculums (flexible Bausteine, didaktisch variabel).	
Methoden:	Klassengespräch, Rollenspiel, Gruppenarbeit, Gruppen- und Partnerspiel.
Themen:	Vorurteile und Diskriminierung von Minderheiten und Unterprivilegierten; Beziehung zur Erwachsenenwelt, Konflikte mit Autoritätspersonen; Konflikte in der Gleichaltrigengruppe, jugendliches Entscheidungsverhalten; Hintergründe und Folgen einer Straftat.
<i>Lehrerberatung:</i>	
Begleitende Beratung des Klassenlehrers durch einen geschulten Beratungslehrer und Gruppensitzungen zum Erfahrungsaustausch.	

Abb. 19: Programm „Soziales Lernen“ nach Lerchenmüller (vgl. Dann 1999, 357).

Das „Streit-Schlichter-Programm“ nach Walker bzw. Jefferys/Noack

Jamie Walker bezieht sich in ihrem Ansatz auf Interventions- bzw. Präventionsmodelle, die in Großbritannien und in den USA bereits erfolgreich angewandt wurden. Ihr Konzept (Gewalt- und Konfliktlösung unter Kindern: Entwicklung eines pädagogischen Konzepts zur Überwindung gewaltförmiger Konfliktaustragung an der Schule), das auch auf eigenen Erfahrungen beruht, hat sie Ende der achtziger Jahre

erfolgreich an Berliner Schulen erprobt. Folgende Themen standen dabei u.a. im Mittelpunkt, die in Form von Spielen und speziellen Übungen wöchentlich und regelmäßig unterrichtlich umgesetzt wurden:

- Aktuelle Konflikte in der Klasse
(Fallbeispiele; Vorschläge und Hilfestellungen für den Umgang mit Konflikten; Konfliktgespräche führen);
- Kennenlernen und Auflockerung
(Namensspiele; Kennenlernspiele; Auflockerungsspiele; Entspannungs- und Sensibilisierungsübungen);
- Förderung des Selbstwertgefühls
(Selbstbestätigung und Identitätsentwicklung; Bestätigung von anderen usw.);
- Kommunikation und Kooperation
(beobachten und wahrnehmen; sich verbal und nonverbal ausdrücken; Gefühle erkennen);
- Mädchen und Jungen: gleichberechtigte Interaktion
(sich selbst und das andere Geschlecht wahrnehmen usw.);
- gewaltfreie Konfliktaustragung;
(Konflikte verstehen; Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen; Konflikte gewaltfrei austragen; Streitschlichtung);
- Verhalten in (potentiell) gewalttätigen Situationen.

Das übergeordnete Ziel ist, Schüler (1.-8. Jahrgangsstufe) in ihrer Konfliktlösungsfähigkeit und anderen sozialen Fähigkeiten zu schulen.

Vor allem die „Peer-Mediation“, eine Form der schulischen Streitschlichtung zwischen Schülern, wird von Walker als „umfassendes Konzept sozialen Lernens“ präferiert.¹²⁷ Da das „Streitschlichtungs-Modell“ inzwischen auch in deutschen Schulen in zunehmendem Maße Verwendung findet, sollen die wichtigsten Grundzüge nach Walker bzw. Jefferys/Noack kurz umrissen werden.¹²⁸

¹²⁷ Mittlerweile liegt zum „Schlichtungsmodell“ bundesweit eine Reihe von Erfahrungen aus Schule und Unterricht vor (vgl. dazu den zusammenfassenden Diskussionsstand bei Hurrelmann/Rixius/Schirp 1999, 220ff.).

¹²⁸ Zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten bzw. zum Thema „Konflikt in der Schule“ gibt es inzwischen eine Reihe von Ideen, Entwürfen und Konzepten (vgl. z.B. Smith 1993; Faller/Kerntke/Wackmann 1996; Bundesinstitut für Berufsbildung 1998; Müller-Fohrbrod 1999; Glöckel 2000; Berkel 1997). Bezogen auf die Vorschläge zu gewaltpräventiven Maßnahmen – und dazu zählen eben auch jene, die die gewaltfreie Bewältigung von Konflikten zum Ziel haben – sind sowohl die „Ratgeberliteratur für Lehrkräfte als auch die wissenschaftliche Fachliteratur (...) in dieser Hinsicht ausgesprochen unübersichtlich; die meisten Vorschläge erscheinen durchaus plausibel, wenn auch eher beliebig ausgewählt oder unzureichend begründet“ (Dann 1999, 354).

Voraussetzungen und Merkmale:

- Institutionalisierung des Modells an der Schule;
- Ausbildung von Schülern zu „Streitschlichtern“;
- Konfliktlösungen werden unter Mithilfe eines so genannten „Mediators“ (Streitschlichter) erreicht;
- „Streitschlichter“ sind in der Regel „Schüler“ (Peer-Mediation); sie sind lediglich für den Lösungsprozess, jedoch nicht für die erzielte Konfliktlösung verantwortlich;
- Konfliktlösungen werden auf einer „niederlagslosen“ Basis zu erlangen versucht;
- Schüler übernehmen selbst Verantwortung im sozialen Kontext der Klasse und der Schule.

Ablauf einer Peer-Mediation:

1. Vorbereitung und Einleitung der Schlichtung
(Gesprächs- und Schlichtungsregeln werden zwischen den Parteien festgelegt);
2. Vortragen der Konflikthalte
(alle am Konflikt beteiligten Schüler können und sollen ihre Sichtweise vortragen);
3. Konfliktbearbeitung
(im Gespräch wird nach Lösungen gesucht, die alle akzeptieren können);
4. Festlegung des Konfliktergebnisses
(das erreichte Ergebnis wird schriftlich in einem Ergebnisprotokoll festgehalten; darin sollen auch die Modalitäten bezüglich der Umsetzung des Ergebnisses schriftlich fixiert werden).

Die bislang vorliegenden Erfahrungsberichte verschiedener Schulen bewerten die Einführung und Umsetzung des Modells der „Peer-Mediation“ überwiegend positiv. Der soziale Kontakt zwischen den Schülern und das Klassenklima werden demnach verbessert. Das Konfliktlösungsverhalten von Schülern ist nach einer Streitschlichtung ebenfalls besser als vorher (vgl. Schubarth 1998, 270f.).

6.2 Übergeordnete Zielsetzung, Inhalte und Aufbau des Interventionsprogramms

6.2.1 Übergeordnete Zielsetzung

Kinder erfahren und erleben Gewalt in der Realität und durch die Medien. Hauptschüler sind von Gewalt in besonderer Weise betroffen. Das Interventionsprogramm richtet sich deshalb an Hauptschüler der *fünften* und *sechsten* Jahrgangsstufe¹²⁹ einer Schulklasse und ist bezüglich der Zielebene als schülerbezogenes und „klassenumfassendes“ Programm konzipiert. Folglich wird intendiert, dass in die Fördermaßnahmen „Täter“ und „Opfer“¹³⁰ sowie „Jungen“ und „Mädchen“ gleichermaßen einbezogen werden. In der konkreten Interventionssituation ist aufgrund der referierten Forschungsergebnisse einerseits davon auszugehen, dass die Schüler in unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Ausmaß von realer und medialer Gewalt betroffen sind; andererseits darf mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass bestimmte Schüler selbst Gewalttäter sind und bereits ein spezifisches Täterprofil aufweisen. Nach dem Klassifikationsmodell von Hurrelmann (1990, 370/ vgl. S. 169) erfolgen die hier vorgesehenen Interventionsmaßnahmen in der Absicht, sowohl eine „präventive“ als auch eine „korrektive“ Wirkung zu erzielen.¹³¹

Da die unterrichtliche Arbeit von der Auseinandersetzung mit Gewaltphänomenen aus der Realität und den Medien berührt wird, sind sowohl fachliche als auch medienbezogenerische Zielsetzungen anzusprechen. Das Interventionsprogramm verbindet Fachlernziele und medienbezogenerische Lernziele und richtet sich damit nach den Prinzipien der „integrativen Medienbildung“ (vgl. Spanhel/Kleber 1996; Spanhel 1998; 1999).

¹²⁹ Gewaltpräventive Maßnahmen sollen möglichst in einem Zeitraum ansetzen, in dem die Betroffenen die „Entwicklungsleiter der Aggression und Gewalt“ noch nicht durchschritten haben. Grundsätzlich gelten deshalb Interventionen als Erfolg versprechend, wenn sie zu einem möglichst frühen Zeitpunkt beginnen (vgl. Jäger/Jäger 1998, 253).

¹³⁰ Die gezielte Förderung der Opfer von Gewalt erscheint dringend geboten, leiden sie doch in hohem Maße unter sozialer Isolation, einem negativen Selbstkonzept und Ausgrenzung innerhalb der Klasse. Zudem stellen die meisten Interventionsprogramme vornehmlich die Täterproblematik in den Mittelpunkt (vgl. Darge 1998, 237f.; Schubarth 1999, 31).

¹³¹ In Anlehnung an Hurrelmann (1990, 370), der für gewaltprophylaktische Maßnahmen in Schule und Unterricht den übergeordneten Leitbegriff „Intervention“ verwendet, bezeichne ich daher das anliegende Programm als Interventionsprogramm.

Übergeordnete Leitziele:

1. Die Schüler sollen in ihrer Fähigkeit gefördert werden, Konflikte angemessen, also auf konsensuale Weise und gerecht zu lösen. Impliziert wird damit gleichzeitig eine Förderung der Kinder in ihrer sozial-moralischen Entwicklung.
2. Die Schüler sollen jene kognitiven Kompetenzen erwerben, die eine Abstraktion von und eine Distanz zu gewalthaltigen und aus moralischer Sichtweise bedenklichen Konfliktlösungsmustern gewaltdarstellender Filmidole sowie eine Reflexion darüber ermöglichen.

Bezugnehmend auf die Prinzipien bzw. Kriterien der Prävention nach H.-D. Dann wird durch die zweiwöchige intensive, projektorientierte Unterrichtsarbeit mit dem Interventionsprogramm auch das Erreichen einer Reihe weiterer Ziele beabsichtigt.

Weitere übergeordnete Zielsetzungen:

- Förderung der Schüler in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme;
- Verbesserung des Kommunikationsstils der Schüler;
- Aufbau von Sozialkompetenz bzw. von sozialer Handlungskompetenz (Entwicklung prosozialer, kooperativer Einstellungen und Handlungsweisen);
- Schaffung eines gemeinsamen, elementaren Grundkonsenses in der Klasse;
- Einigung auf verbindliche Verhaltensnormen;
- Einübung akzeptierter Verfahren unter dem Gesichtspunkt der „Gerechtigkeit“ und Ausbildung eines transparenten Regelsystems für inakzeptables wie auch für erwünschtes Verhalten;
- Aufbau eines positiven Klassenklimas auf der Basis der Verbesserung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen, aber auch der Schüler-Schüler-Beziehungen.

(Vgl. Dann 1999, 363)

6.2.2 Inhalte und Aufbau

Inhalte:

Baustein A: Gewalterfahrung und Gewaltbegriff
Lerneinheit 1: Reale und mediale Alltagserfahrungen mit Gewalt
Lerneinheit 2: Was ist Gewalt?
Baustein B: Mediale und reale Gewalt
Lerneinheit 1: Gewalt und Konfliktlösung in den Medien am Beispiel einer Fernsehactionserie
Lerneinheit 2: Gewalt und Konfliktlösung im öffentlichen und persönlichen Bereich
Baustein C: Konflikte friedlich lösen
Lerneinheit 1: Konfliktbegriff und Ursachen des Konflikts
Lerneinheit 2: Lernbereiche zur Konfliktlösung
Lerneinheit 3: Konfliktüberleitung
Lerneinheit 4: Du-Botschaften und Ich-Botschaften
Lerneinheit 5: Aktives Zuhören
Lerneinheit 6: Methoden der Konfliktlösung
Baustein D: Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung
Lerneinheit: Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung

Aufbau:

Das Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule ist als Bausteinkomplex konzipiert und besteht aus vier Bausteinen.

Die theoretisch fundierten und auf erprobten bzw. wissenschaftlich evaluierten Konzepten (Schläfli 1986; Gordon 1977b) basierenden Bausteine sind inhaltlich und konzeptionell aufeinander abgestimmt und enthalten eine inhaltliche und erzieherische Progression. Dennoch ist jeder Baustein in sich abgeschlossen und kann im Unterricht auch separat bearbeitet werden (Baukastensystem).

Die einzelnen Bausteine konstituieren sich in Lerneinheiten, die ebenfalls stringent aufeinander aufbauen.

Es ist empfehlenswert, das gesamte Interventionsprogramm in einem zweiwöchigen Projektunterricht durchzuführen.¹³²

¹³² In Hauptschulen gilt generell das „Klassenlehrerprinzip“, sodass ein projektorientierter Unter-

Im *Baustein A* „Gewalterfahrung und Gewaltbegriff“ werden die Schüler in die Thematik eingeführt. Mediale und reale Gewalterfahrungen der Schüler stehen im Mittelpunkt des Unterrichts und werden so einsichtig gemacht. Dabei ist es wichtig, mit den Schülern einen gemeinsamen Gewaltbegriff als Ausgangsbasis zu erarbeiten, um die jeweiligen Reflexionsphasen von einer einheitlichen gedanklichen Basis her durchzuführen.

Der *Baustein B* „Mediale und reale Gewalt“ thematisiert die gewalthaltige Konfliktlösung von typischen Filmhelden in Konfliktsituationen. Dabei werden den Schülern die „gewalthaltigen Konfliktlösungsmuster“ gewaltdarstellender Filmidole anhand einer ausgewählten Vorabendserie exemplarisch gezeigt, mit ihnen analysiert und bezüglich moralischer Aspekte bewertet. Im Vergleich mit der öffentlichen/rechtlichen und der „persönlich erlebten“ Konfliktlösungswirklichkeit werden die Unterschiede zur Konfliktlösung innerhalb der medialen Wirklichkeit bewusst gemacht, reflektiert und beurteilt.

Im Trainingsprogramm werden auf der Basis von Schülererfahrungen Techniken und Konfliktlösungsstrategien vermittelt und so die Schüler beim Aufbau und Erwerb einer spezifischen Konfliktlösungskompetenz gefördert (*Baustein C* „Konflikte friedlich lösen“).

Im *Baustein D* „Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung“ wird durch ein aktives Medienhandeln mit der Videokamera an der Nahtstelle zwischen medienvermittelter und realer Wirklichkeit zur Thematik „Gewalt in den Medien – Gewalt im Alltag“ gearbeitet, um einerseits die erreichten Kenntnisse und Fähigkeiten zu vertiefen und zu sichern und andererseits die Medienkompetenz der Schüler aufzubauen und zu erweitern.

Der adressatengerechten Verwendbarkeit des Programms für die Hauptschule wird neben anderen Belangen Priorität eingeräumt. Alle Lerneinheiten sind nach den Grundsätzen der Handlungs-, Kommunikations-, Bedürfnis-, Situations-, Erfahrung- und Projektorientierung konzipiert und sind vom Anforderungsprofil her auf den Entwicklungsstand von Hauptschülern der *fünften* bzw. *sechsten* Jahrgangsstufe bezogen. Die Inhalte der Lerneinheiten sind entsprechend didaktisch reduziert. Die unterrichtliche Durchführung des Programms ist mit einem gewissen fachlichen Anspruch (gegenüber der Lehrkraft) verbunden. Für eine optimale Handhabung des Interventionsprogramms sind alle Unterrichtseinheiten, -inhalte und -verläufe bis ins Detail entfaltet und mit Vorschlägen, Tafelbildern, Arbeitsblättern, Kopiervorlagen und Übersichten versehen. Außerdem ist in das Interventionsprogramm zur Gordon-Methode ein Kurzlehrgang für Lehrkräfte eingearbei-

richtet über zwei Wochen umsetzbar und deshalb bezüglich des hier vorliegenden Zusammenhangs sogar dringend zu empfehlen ist. Auch die übergeordneten organisatorischen Rahmenbedingungen an Hauptschulen sind geeignet, einen zweiwöchigen Projektunterricht zu ermöglichen.

tet, sodass diese sich den theoretischen Grundgehalt auf autodidaktische Weise erschließen können.

Das Programm ist außerdem mit einer CD-ROM ausgestattet. Sie bietet u. a. zahlreiche Kopiervorlagen, Hörtexte, den nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten bearbeiteten Zusammenschnitt einer RTL-Actionserie sowie theoretisches und alltagspraktisches Hintergrundwissen für Lehrerinnen und Lehrer.

6.3 Zielsetzung, Inhalte, Lernziele der einzelnen Bausteine sowie didaktische und methodische Hinweise

6.3.1 Baustein A: Gewalterfahrung und Gewaltbegriff

6.3.1.1 Übergeordnete Zielsetzung

Der Baustein A „Gewalterfahrung und Gewaltbegriff“ ist als Grundlagenbaustein zu verstehen, auf den sich alle folgenden Bausteine beziehen. Ziel ist es, bei den Schülern ein Bewusstsein für gewalthaltige Phänomene des Alltags und in den Medien aufzubauen. Die übergeordnete Zielsetzung der *ersten* Lerneinheit – „Reale und mediale Alltagserfahrungen mit Gewalt“ – besteht darin, die individuell vorhandenen und oft sehr unterschiedlichen gewalthaltigen Alltagserfahrungen und Eindrücke aus dem realen und medialen Erfahrungsbereich der Schüler behutsam offen zu legen und sie in ihren verschiedenen Formen verständlich zu machen.

Die *zweite* Lerneinheit – „Was ist Gewalt?“ – zielt darauf ab, die subjektiven Gewaltbegriffe der Schüler zu erfassen und bewusst zu machen. Davon ausgehend soll der Gewaltbegriff nach spezifischen Kriterien sowohl in Bezug auf die verschiedenen Wirklichkeitsbereiche als auch den unterschiedlichen Formen nach geordnet und strukturiert werden. Die Schüler sollen sich dadurch über die Vielzahl möglicher gewalthaltiger Erscheinungsformen klar werden.

6.3.1.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten

Lerneinheit 1: Reale und mediale Alltagserfahrungen mit Gewalt

Inhalte:

1. Erfahrungen zur Gewalt im Alltag, in der Schule und in der Freizeit.
2. Erfahrungen zur Gewalt im medialen Bereich.
3. Zeichnen von Comics mit Inhalten zur realen und medialen Gewalt.

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<ul style="list-style-type: none">• Sich bewusst werden, dass reale und mediale Gewalt im alltäglichen Leben vorhanden sind und dass es sich dabei um unterschiedliche Gewaltformen handelt.• Einen Comic zeichnen, in dem subjektive gewalthaltige Alltagserfahrungen/Eindrücke ausschnitthaft dargestellt werden.• Den eigenen Comic kommentieren.• Den eigenen Comic in der Gruppe erklären und besprechen.• Den eigenen Comic vor der Klasse erklären und besprechen.	<ul style="list-style-type: none">• Sich anhand von Mediengeräuschen medialer Gewalt bewusst werden.• Den Unterschied zwischen realer und medialer Gewalt kennen lernen.• Den Unterschied zwischen dokumentarischer und fiktionaler medialer Gewalt kennen lernen.• Durch die Produktion von Comics zur Gewalt sich der eigenen Gewalterlebnisse bewusst werden.

Lerneinheit 2: Was ist Gewalt?

Inhalt:

Strukturierung des Gewaltbegriffs in Anlehnung an Schülererfahrungen.

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<ul style="list-style-type: none">• Erkennen, dass es zwei grundsätzlich verschiedene Wirklichkeitsebenen gibt, auf welchen Gewaltphänomene erfahrbar werden (Gewalt in den Medien/in der Realität).• Erkennen, dass es bei Gewalt um negative Handlungen geht, die in unterschiedlichen Formen zum Vorschein kommen, z.B.:<ul style="list-style-type: none">⇒ durch Körperkontakte,⇒ durch Worte,⇒ durch andere Formen.	<ul style="list-style-type: none">• Erkennen, dass Gewalthandlungen in den Medien einen mehr dokumentarischen bzw. fiktionalen Realitätsgrad aufweisen können.• Kassettenrekorder, Videokamera und Sofortbildkamera bedienen können.• Medienprodukte (Videofilme, Fotos, Tonbandmitschnitte) erstellen und sie begutachten können.

6.3.1.3 Didaktische und methodische Hinweise

In der theoretischen Fundierung konnte gezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche und dabei wiederum Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß mit realer und medialer Gewalt konfrontiert und von ihr betroffen sind, ja dass sie unter Umständen selbst Gewalt ausüben und die Folgen auf je spezifische Weise zu bewältigen versuchen (vgl. Kap. 4). Zudem belegen die Ergebnisse der Rezeptionsforschung, dass Kinder ihre Vorstellung von Gewalt auf der Basis ihrer realen und medialen Gewalterfahrungen in subjektiver Weise konstituieren und dass sie Gewalt dabei vornehmlich als „physische Gewalt“ identifizieren (vgl. Pkt.4.2.4.2). Die didaktischen Begründungen zu diesem Baustein konkretisieren sich mit Blick auf die spezifische Adressatengruppe sowie die hier maßgeblichen Intentionen des Unterrichts unter Beachtung didaktischer Prinzipien (Situationsbezogenheit, Prinzip der Struktur, Prinzip des Exemplarischen) in folgenden Grundsätzen und Zielvorstellungen (vgl. Pkt. 4.2.4.2):

1. Es soll von den eigenen realen und medialen Gewalterfahrungen der Schüler ausgegangen werden, um einen individuellen Zugang zur Gewaltproblematik zu ermöglichen.
2. Der Rekonstruktions- bzw. Bewusstmachungsprozess muss sensibel und mit geeigneten Methoden bewirkt werden.
3. Ebenso ist vom je spezifischen Gewaltbegriff der Schüler auszugehen. Danach sollen die verschiedenen Formen der Gewalt von den Schülern formuliert und nach einer wissenschaftlich abgesicherten Struktur geordnet und so bewusst und erfahrbar gemacht werden.
4. Der Bewusstmachungsprozess erfolgt in Anlehnung an erlebnisaktivierende Methoden der ethnomethodologisch geprägten bzw. strukturanalytischen Forschung (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992, 115ff.). Diese Methoden setzen am Alltagsverständnis der Schüler an. Zudem sind sie angebracht, wenn es darum geht, Gewalterlebnisse zu verarbeiten und zu bewältigen. Ein erlebnisorientiertes Methodenspektrum schafft die Voraussetzungen für die Lernfreude und den Lernerfolg der Kinder. Die Methodenprinzipien (Anschaulichkeit, Verfremdung, Vergleich, Tätigkeit) werden durchgängig angewandt. Stegreifspiele, Rundgespräche, handlungsorientierte Arbeit mit Medien (Kassettenrekorder, Comics, Videokamera, Sofortbildkamera), Interviews etc., aber auch verschiedene Sozialformen bieten eine Fülle von Möglichkeiten, damit die Kinder ihren Bedürfnissen und Erfahrungen im Unterricht Raum geben können.

6.3.2 Baustein B: Mediale und reale Gewalt

6.3.2.1 Übergeordnete Zielsetzung

Im Baustein B „Mediale und Reale Gewalt“ wird den Schülern in der *ersten* Lerneinheit die besondere Problematik gewalthaltiger Konfliktlösungsmuster bei gewaltdarstellenden Filmidolen durch geeignete Methoden erfahrbar gemacht. Die übergeordnete Zielsetzung lautet, dass für Kinder medial dargebotene Gewalt als solche erkennbar wird und sie die gewalthaltigen Konfliktlösungen der Protagonisten reflektieren und nach moralischen Gesichtspunkten bewerten können.

In der *zweiten* Lerneinheit wird dann diese typische Form medialer Konfliktlösungen der Konfliktlösungspraxis im öffentlichen und privaten Bereich gegenübergestellt. Kinder sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass Konfliktlösungen im öffentlichen, rechtsstaatlichen Bereich nach bestimmten Prinzipien sowie durch Recht und Gerechtigkeit erreicht werden sollen und dass auch persönliche Konflikte möglichst konsensual unter der Prämisse von Gerechtigkeit erfolgreich gelöst werden können.

6.3.2.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten

Lerneinheit 1:

Gewalt und Konfliktlösung in den Medien am Beispiel einer Fernseh-actionserie

Inhalte:

1. Einführung in die Technik der Filmanalyse.
2. Durchführung der Filmanalyse anhand eines ausgewählten Beispiels.
3. Reflexion der Ergebnisse.

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<ul style="list-style-type: none">• Die Handlung des Films verstehen.• Die im Film agierenden Personen und Personengruppen beschreiben, ihre Motive und Handlungen benennen.• Die Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Personengruppen erkennen.• Die dargebotene Konfliktlösung kritisch reflektieren und unter moralische Gesichtspunkten bewerten.• Das Handlungs- und Konfliktlösungsmuster verstehen.	<ul style="list-style-type: none">• Die Technik der Filmanalyse kennen lernen und einüben.• Die Technik der Filmanalyse anwenden.• Medienbotschaften entschlüsseln, bewerten und kritisch hinterfragen.• Sich kritisch mit den „medialen Konfliktlösungsstrategien“ und dem spezifischen gewalthaltigen „medialen Handlungsmuster“ des Films auseinander setzen.

Lerneinheit 2:

Gewalt und Konfliktlösung im öffentlichen und persönlichen Bereich

Inhalte:

1. Gewalt und Konfliktlösung im öffentlichen Bereich.
2. Gewalt und Konfliktlösung im alltäglichen Bereich (Schule, Familie, Freundeskreis).

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<ul style="list-style-type: none">• Wissen, dass für die Verfolgung von Straftaten Polizei, Staatsanwaltschaften und Gerichte zuständig sind.• Wissen, dass Gewalt auch von der Polizei in angemessener Form, also nach Recht und Gerechtigkeit, angewendet werden darf.• Wissen, dass dem Täter die Schuld nachgewiesen werden muss.• Wissen, dass ein Täter von einem Gericht verurteilt wird.• Erkennen, dass Konflikte im Privatbereich untereinander zu klären sind.• Erkennen, dass der Einsatz von Gewalt einen persönlichen Konflikt verschärft und dass damit Konflikte nicht gelöst werden können.• Erkennen, dass durch das Betrachten medialer Gewalt das Konfliktlösungsmuster „Gewalt als Konfliktlösungsmittel“ möglicherweise übernommen wird und dass sich dies besonders negativ auf die Lösung privater Konflikte auswirkt.	<ul style="list-style-type: none">• Mediale Gewalt differenzierter betrachten.• Das Konfliktlösungsmuster gewaltdarstellender medialer Helden kritisch betrachten und es mit der Realität hinsichtlich seiner Alltagstauglichkeit vergleichen.

6.3.2.3 Didaktische und methodische Hinweise

Zur unterrichtlichen Erarbeitung des gewalthaltigen Konfliktlösungsmusters gewaltdarstellender Idole wurde aus didaktischen Gründen ein Film aus der Serie „Das A-Team“ ausgewählt, in der dieses Muster klar zum Vorschein kommt. Die Serie „Das A-Team“ wird seit vielen Jahren im Fernsehen ausgestrahlt. Die Filmdole sind bei den Kindern beliebt und die von den Protagonisten dargebotene Gewalt kann wohl als typisch „saubere Fernsehgewalt“ in Actionfilmen bezeichnet werden. Deshalb wurde gerade diese Actionserie häufig zum Ziel medienpädagogischer Forschungen (vgl. Schorb 1993, 13; Moser 1995, 141; Best 1999, 104f.; Maaß 1992, 241ff.; Theunert 1998, 17f.). Für den konkreten Unterrichtszweck wurde ein Filmbeitrag aus dieser Serie zur besseren Veranschaulichung für die Kinder so zusammengeschnitten, dass einerseits die beabsichtigten Filminhalte deutlich werden und dass andererseits im Hinblick auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder ein gewisser zeitlicher Rahmen eingehalten werden konnte. Die Filmhandlung wird mit der in der medienerzieherischen Praxis üblichen und schülergerechten Vorgehensweise der Filmanalyse erarbeitet. Den Schülern wird im Verlauf des gesamten Unterrichts reichlich Gelegenheit geboten, sich darüber auszutauschen, zu diskutieren und zu reflektieren. Zur Unterstützung der Unterrichtsabläufe sowie zur Strukturierung und Veranschaulichung der Unterrichtsinhalte kann auf eine Vielzahl für diesen Zweck eigens erarbeiteter Materialien, wie Texte, Tafelbilder, Übersichten, zurückgegriffen werden.

6.3.3 Baustein C: Konflikte friedlich lösen

6.3.3.1 Übergeordnete Zielsetzung

Als übergeordnete Zielsetzung des Trainingsbausteins C „Konflikte friedlich lösen“ gilt, den Kindern auf der Basis von Schülererfahrungen Konfliktlösungsstrategien zu vermitteln und die Kinder dabei so zu fördern, dass sie zwischenmenschliche Konflikte auf konsensuale Weise zu lösen vermögen. Die gefundene Lösung soll dahingehend überprüft werden, ob sie den Prinzipien der Gerechtigkeit entspricht, also z.B. auch gerecht gegen Dritte ist. Die besondere Bedeutung einer so erreichten Konfliktlösung ist gewissermaßen ihre „moralische Qualität“. Deshalb wird neben der Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit der Schüler damit eine weitere Zielsetzung verbunden, nämlich die Förderung der Schüler in ihrer moralischen Entwicklung.

6.3.3.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheiten

Lerneinheit 1: Konfliktbegriff und Ursachen des Konflikts

Inhalte:

1. Begriffsklärung „Konflikt“.
2. Ursachen des Konflikts.

Lernziele:

- Wissen, was ein Konflikt ist.
- Wissen, welche Ursachen ein Konflikt haben kann.

Lerneinheit 2: Lernbereiche zur Konfliktlösung

Inhalte:

1. Überblick über die noch folgenden Lerneinheiten.
2. Einführung in die Grundvoraussetzungen effektiver Konfliktlösung.

Lernziele:

- Die Lernbereiche der nachfolgenden Lerneinheiten kennen lernen.
- Einige Grundvoraussetzungen effektiver Konfliktlösungen kennen lernen.

Lerneinheit 3: Konfliktüberleitung

Inhalte:

1. Kenntnis verschiedener Konfliktüberleitungen.
2. Einübung verschiedener Konfliktüberleitungen.

Lernziele:

- Die drei Schritte der Konfliktüberleitung kennen lernen.
- Die Konfliktüberleitung in Gesprächsübungen anwenden lernen.
- Die Anwendung der Konfliktüberleitung reflektieren.

Lerneinheit 4: Du-Botschaften und Ich-Botschaften

Inhalte:

1. Du-Botschaften.
2. Ich-Botschaften.

Lernziele:

- Du-Botschaften kennen lernen.
- Erkennen, warum Du-Botschaften oft verletzend sind.
- Erkennen, dass der Gesprächspartner auf Du-Botschaften negativ reagiert.
- Erkennen, dass man mit Du-Botschaften sein Ziel nicht erreicht.
- Einsehen, dass man Du-Botschaften vermeiden sollte.
- Ich-Botschaften kennen lernen.
- Erkennen, dass der Gesprächspartner auf Ich-Botschaften positiv reagiert und man sein Ziel damit eher erreichen kann.
- Wissen, wie man Ich-Botschaften formuliert.
- Ich-Botschaften einüben.

Lerneinheit 5: Aktives Zuhören

Inhalt:

Technik des „aktiven Zuhörens“.

Lernziele:

- Wissen, dass man unter „aktivem Zuhören“ aufmerksames Zuhören und die Zusammenfassung der Botschaft des anderen Gesprächspartners versteht.
- Wissen, welche Vorteile „aktives Zuhören“ hat.
- „Aktives Zuhören“ üben.

Lerneinheit 6: Methoden der Konfliktlösung

Inhalte:

1. Die drei Methoden der Konfliktlösung (Methode I, II, III).
2. Die sechs Stufen der Methode III (nach der Konfliktlösungsstrategie von Gordon).
3. Möglichkeiten und Grenzen der Methode III.

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<p><i>Zu 1:</i> Die drei Methoden der Konfliktlösung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anhand von Rollenspielen erkennen, dass es verschiedene Methoden der Konfliktlösung gibt. • Die drei Methoden der Konfliktlösung kennen lernen. • Aus dem persönlichen Erfahrungsbereich Sieg-Niederlage-Konflikte benennen. • Eigene Erfahrungen über das „Verlieren“ reflektieren: <ul style="list-style-type: none"> – Gefühle gegenüber dem „Sieger“ benennen; – Reaktionen gegenüber dem „Sieger“ benennen. • Eigene Erfahrungen über das „Sieg“ reflektieren: <ul style="list-style-type: none"> – Gefühle gegenüber dem „Verlierer“ benennen (positive und negative Gefühle); – Vorteile und Nachteile des „Siegens“ benennen. • Über das Gefühl reflektieren, das entsteht, wenn beide Konfliktpartner den Konflikt lösen und keiner von beiden verliert. • Die Methode III als „Sieg/Sieg-Methode“ oder als „Niederlagslose Methode“ kennen lernen (beide Konfliktpartner respektieren sich gegenseitig). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, mit Videokamera und sonstigem Equipment fachgerecht umzugehen (vgl. Pkt. 6.3.3.3).
<p><i>Zu 2:</i> Die sechs Schritte der Methode III (nach der Konfliktlösungsstrategie von Gordon).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nochmals wiederholend die drei Möglichkeiten, einen Konflikt zu lösen, nennen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, mit der Videokamera und sonstigem Equipment fachgerecht umzugehen. (vgl. Pkt. 6.3.3.3).

<ul style="list-style-type: none"> • Die sechs Stufen, einen Konflikt nach der Konfliktlösungsstrategie (Methode III) zu lösen, kennen lernen: <ol style="list-style-type: none"> 1. Stufe: Konflikt definieren und Bedürfnisse anmelden; 2. Stufe: Lösungsvorschläge; 3. Stufe: Lösungsbewertung; 4. Stufe: Lösungsauswahl; 5. Stufe: Planen und Handeln; 6. Stufe: Überprüfen der Ergebnisse. • Die sechs Stufen an einem vorgegebenen, einfach strukturierten Konflikt erproben (Rollenspiel). • Die Hinweise zur Konfliktlösungsstrategie kennen lernen und einüben. • Die Hinweise zur Konfliktlösungsstrategie an ausgewählten Konflikten einüben und reflektieren (z.B. Interessenkonflikt: Wer darf die Tischtennisplatte in der Pause benutzen?). Devise: vom Einfachen zum Schweren. • Das eigene Verhalten an echten Konflikten erproben und reflektieren. • Das eigene Verhalten anhand des Videomitschnitts reflektieren. • In sozial-moralischen Diskussionen darüber reflektieren, ob die jeweils gefundenen Konfliktlösungen auch in Bezug auf Dritte „gerecht“ sind. 	
<p><i>Zu 3: Möglichkeiten und Grenzen der Methode III.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen, dass Bedürfnis- und Interessenkonflikte über Methode III gelöst werden können. • Wissen, dass es Grenzen der Methode III gibt, z.B. bei Wertekollisionen. • Wissen, dass die Methode III auch bei Konflikten außerhalb der Schule angewendet werden kann (Familie, Freundeskreis etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, mit Videokamera und sonstigem Equipment fachgerecht umzugehen (vgl. Pkt. 6.3.3.3).

6.3.3.3 Didaktische und methodische Hinweise

Aus einer konflikttheoretischen Sichtweise, aber auch im Kontext sozial-moralischer Interventionsforschung konnte die Bedeutung der „Niederlagslosen Methode“ von Thomas Gordon klar herausgestellt werden. Zudem ist Gordons Methode auf ihre Effektivität hin empirisch erprobt und sie zählt zu den wenigen Präventionskonzepten gegen Gewalt, die als theoretisch ausreichend fundiert gelten können. Schubarth (1998, 269) listet das Konflikttraining nach Gordon unter der Rubrik „Programme (vorrangig) für Schüler“ explizit auf.¹³³ Neben den bereits vorgebrachten Gründen ist die „Niederlagslose Methode“ auch deshalb besonders hervorzuheben, weil sie konkrete Techniken bei Schwierigkeiten im Rahmen zwischenmenschlicher Kommunikation anbietet,¹³⁴ die die gegenseitige Wahrnehmung der Bedürfnisse der jeweilig anderen Konfliktbeteiligten einfordern, ja gezielt fördern und so die Beteiligten zum Perspektivenwechsel zwingen sowie einen schrittweisen und aufeinander aufbauenden konstruktiven Konfliktlösungsweg aufzeigen, der auf ethischen Prinzipien, Normorientierungen, Werten und Leitlinien beruht. Bei der „Niederlagslosen Methode“ Gordons handelt es sich um ein stimmiges, ausgereiftes und in sich geschlossenes Konzept. Daher ist es sowohl aus inhaltlichen wie auch aus didaktischen Überlegungen heraus für die unterrichtliche Verwendung in der Hauptschule geeignet. Allerdings wurde diese Methode ursprünglich für Lehrer-Schüler-Konflikte bzw. Eltern-Kind-Konflikte konzipiert. Um sie zum Aufbau einer Konfliktlösungskompetenz bei Hauptschülern einer Schulklasse fruchtbar werden zu lassen, muss sie, bezogen auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler, didaktisch reduziert und mit Blick auf die pädagogischen Handlungssituationen in Schulklassen methodisch umgearbeitet werden. Ein derartig entwickeltes pädagogisches Programm zum Aufbau von Konfliktlösungskompetenzen bei Schülern im Klassenverband liegt bislang nicht vor. Im Baustein C „Konflikte friedlich lösen“ wurde im Rahmen des anliegenden Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule Gordons „Niederlagslose Methode“ hinsichtlich der Adressatengruppe und der aus der Theorie abgeleiteten Intentionen didaktisch und methodisch vollständig bearbeitet und so für den Unterricht verwendungsfähig gemacht. Die Unterrichtsinhalte und -verläufe werden, wie bereits erwähnt, bis ins Detail didaktisch-methodisch entfaltet und durch Vorschläge für Tafelbilder, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und Übersichten angereichert (vgl. Abb. 20).

¹³³ Gordons Theorie bzw. seine Techniken spiegeln sich in fast allen anerkannten Trainingskonzepten zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit bzw. in Konfliktbewältigungsprogrammen wider (vgl. z.B. Walker 1991; 1995; 1995a; Jefferys/Noack 1999; Berkel 1997; Müller-Fohrbrodt 1999; Fitkau/Müller-Wolf/Schulz v. Thun 1989).

¹³⁴ Dies ist im Sinne gewaltprophylaktischer Maßnahmen deshalb bedeutungsvoll, weil „verbale Gewalt“, wie bereits erwähnt, die in Schulen am häufigsten praktizierte Gewaltform darstellt.

- Stegreifspiel „Gameboy-Streit“
- Tafelanschrift: „Was ist ein Konflikt?“
- Arbeitsblatt: „Was ist ein Konflikt?“
- Tafelanschrift: „Wie leite ich vom Konflikt zur Konfliktlösung über?“
- Folie: Beispiele für die Konfliktüberleitung
- Tafelanschrift: „Wie leite ich vom Konflikt zur Konfliktlösung über?“
- Arbeitsblätter: „Wie leite ich vom Konflikt zur Konfliktlösung über?“
- Rollenspiel „Verliehene Musikkassette“
- Arbeitsblatt: „Wie teile ich mein Anliegen meinem Konfliktpartner richtig mit?“
- Arbeitsblatt: „Warum sind Du-Botschaften oft verletzend?“
- Tafelanschrift: „Wie teile ich mein Anliegen meinem Konfliktpartner richtig mit?“
- Konfliktgesprächsregeln
- Konflikt „Schachspielregeln“
- Konflikt „Rollerskaten oder Wochenendausflug“
- Konflikt „Ausgeliehener Radiergummi“
- Konflikt aus eigener Erfahrung
- Tafelanschrift: „Wie höre ich richtig zu?“
- Rollenspiel „Tischtennis-Konflikt“
- Rollenspiel 1 „Keine Zeit“
- Rollenspiel 2 „Keine Zeit“
- Vorbemerkung zur Lerneinheit 6 „Methoden der Konfliktlösung“
- Rollenspiel 1 „Sohn/Tochter als Verlierer“ (Methode I)
- Auswertung und Analyse des Konflikts „Sohn/Tochter als Verlierer“ (Methode I)
- Tafelbild (Diagramm I): „Rollenspiel „Sohn/Tochter als Verlierer“
- Rollenspiel 2 „Sohn/Tochter als Sieger“ (Methode II)
- Auswertung und Analyse des Konflikts „Sohn/Tochter als Sieger“ (Methode II)
- Tafelbild (Diagramm II): Rollenspiel „Sohn/Tochter als Sieger“
- Rollenspiel 3 „Sohn/Tochter und Eltern als Sieger“ (Methode III)
- Auswertung und Analyse des Konflikts „Sohn/Tochter und Eltern als Sieger“ (Methode III)
- Tafelbild (Diagramm III): „Sohn/Tochter und Eltern als Sieger“
- Zusammenfassung der drei Konfliktlösungsmöglichkeiten nach Gordon
- Vorbemerkung zur Lerneinheit „Die sechs Stufen der Methode III“
- Folie: Methode III
- Tafelbild (oder Folie): „Die sechs Stufen der Methode III“
- Rollenspiel „Lernen oder Kino?“
- Arbeitsblätter: „Was müssen wir bei den sechs Stufen der Konfliktlösung beachten?“
- Hinweise für den Lehrer zu den sechs Stufen der Konfliktlösung
- Übungsbeispiel zur Methode III: „Wer darf die Tischtennisplatte benutzen?“
- Hinweise für den Lehrer zu „Möglichkeiten und Grenzen der Methode III“
- Basiswissen für den Lehrer zum Baustein C

Abb. 20: Übersicht der Tafelbilder, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen, Rollenspiele

Auf diese Art konnten in das Unterrichtskonzept beispielsweise mehr als 20 Rollenspiele integriert werden, die auf dem Erfahrungshintergrund der Schüler basieren. Die Rollenspiele fordern die Schüler hinsichtlich der Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung, indem sie ihre konkrete Situation einbeziehen, ihre Bedürfnisse aufgreifen und sie damit im Sinne der sozial-moralische Erziehung problemorientiert konfrontieren. Im reflektierenden Nachgespräch wird auch die Kommunikationsfähigkeit der Schüler geschult. Medienerzieherische Ziele werden dabei inhaltlich und methodisch in den Anlauf des Unterrichts integriert und darin umgesetzt.

Die ausgearbeiteten Konfliktbeispiele für die Umsetzung im Rollenspiel und in den Gesprächsübungen innerhalb der Kleingruppe verstehen sich als Vorschläge und Hilfen für den Lehrer. Sie können verändert, ergänzt oder durch andere Beispiele ersetzt werden. Den Zeitpunkt, ab wann die Schüler „reale“ Konflikte aus dem unmittelbaren Alltagsleben bearbeiten sollen, legt der Lehrer zusammen mit den Schülern fest.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Gameboy-Streit – Ungute Stimmung – Ein Junge wird verspottet – Wutausbruch – Auseinandersetzung – Verliehene Musikkassette – Schachspielregeln – Rollerskaten oder Wochenendausflug – Ausgeliehener Radiergummi – Tischtenniskonflikt – Keine Zeit (in verschiedenen Versionen) – Eltern und Sohn (in verschiedenen Versionen) – Sohn/Tochter als Sieger – Sohn/Tochter nach der „Niederlagslosen Methode“ – Sohn/Tochter und Eltern als Sieger – Lernen oder Kino? – Wer darf die Tischtennisplatte benutzen? |
|--|

Abb. 21: Übersicht der Stegreif- und Rollenspiele im Baustein C: „Konflikte friedlich lösen“

Auf einige Besonderheiten in Bezug auf die methodisch-didaktische Anlage dieses Bausteins soll im Folgenden ausführlicher eingegangen werden:

1. Konfliktüberleitung

Eine adäquate Konfliktüberleitung – als wichtige und sensible Phase des Konfliktgeschehens, die den Übergang von der jeweiligen Eigenposition eines Konfliktteilnehmers zur konflikthaften Auseinandersetzung mit dem anderen Konfliktteilnehmer kennzeichnet – wird bei Gordon mit der Technik der „Dreiteiligen Ich-Botschaft“ bzw. der „Konfrontativen Ich-Botschaft“ vollzogen.

Trotz einer didaktisch-methodischen Reduzierung war diese Technik den Hauptschülern nicht vermittelbar. Diese Erfahrung gewann ich in der relativ zeitintensiven Entwicklungsphase des Konzepts, die der eigentlichen wissenschaftlichen Erprobungsphase vorausging und in der alle Teile des Interventionsprogramms im Unterricht aufgebaut und mit Schülern probegehandelt wurde (vgl. S. 3). Aufgrund dieses Problems musste zum einen ein alters- und entwicklungsgerechter Übergang (vgl. die „Konfliktüberleitung“ im Baustein C) vom konkreten Konflikt zur Konfliktlösung gefunden werden, mit dem sich Schüler identifizieren konnten, und zum anderen der Inhaltsbereich der dreiteiligen bzw. konfrontativen Ich-Botschaft didaktisch auf eine vereinfachte Form der Ich-Botschaft herabgestuft werden. Da es sich bei der Konfliktüberleitung jedoch um einen entscheidenden und notwendigen Lernzielbereich handelt, wurde dieser Inhaltsbereich für den Unterricht der Hauptschule völlig neu konstruiert und didaktisch-methodisch umgesetzt (vgl. Lerneinheit 3). Nur so konnte letztlich sichergestellt werden, dass die Verwendung des gesamten Interventionsprogramms im Unterricht später erfolgreich sein würde.

2. Gerechte konsensuale Konfliktlösungen

Das Interventionsprogramm intendiert eine besondere Qualität von Konfliktlösungen und unterscheidet sich in dieser grundlegenden Zielsetzung von anderen Programmen zur gewaltfreien Konfliktlösung. Die im Rahmen der sozial-moralischen Erziehung bevorzugten konsensualen Konfliktlösungen, die in diesem Baustein vermittelt werden, streben grundsätzlich eine „gerechte Lösung“ für alle an. Eine echte konsensuale Konfliktlösung würde ad absurdum geführt, wenn sie auf Kosten anderer angelegt wäre. Die Konfliktlösung muss insofern nicht nur für die beiden Konfliktpartner annehmbar, sondern auch gerecht gegenüber Dritten sein.¹³⁵

Für den Unterricht bedeutet dies, dass nach dem Auffinden eines Konsenses auch eine moralische Diskussion ergänzend geführt werden sollte. Die von den Schülern gefundene Lösung wird unter den folgenden Leitfragen diskutiert bzw. geprüft: Ist die Lösung tatsächlich „gerecht“ für alle? Hat die Lösung negative

¹³⁵ Als Beispiel einer solchermaßen praktizierten „unmoralischen“, also konsensualen Konfliktlösung mag aus dem politischen Bereich die einvernehmliche Aufteilung Polens zwischen Hitler und Stalin (Hitler-Stalin-Pakt) dienen. Die Polen als gewissermaßen unbeteiligte „Dritte“ hatten dabei ungerechterweise den Verlust ihres Staatsverbandes, ihrer Souveränität, schließlich ihrer Freiheit hinzunehmen.

Auswirkungen auf Dritte? – Die Schüler lernen so, sich in andere hineinzuversetzen (Perspektivenwechsel) und einzufühlen (Empathie).

3. Verbindung medienerzieherischer und fachlicher Zielsetzungen nach den Grundsätzen „integrativer Medienerziehung“

Das Interventionsprogramm bezieht sich auf „mediale“ und „reale“ Konfliktlösungen. Durch den erweiterten Inhaltsbereich unterscheidet es sich quantitativ und qualitativ von anderen Programmen zur gewaltfreien Konfliktlösung. Infolgedessen entsteht auf inhaltlicher wie auch auf didaktisch-methodischer Ebene die Notwendigkeit, medienerzieherische und fachliche Zielsetzungen auf sinnvolle Weise zu verknüpfen.¹³⁶ Dieser Zusammenhang soll – exemplarisch für das gesamte Interventionsprogramm bezogen auf den Baustein C „Konflikte friedlich lösen“ – am Beispiel des „aktiven Medienhandelns“ dargestellt werden. Die Rollenspiele im Baustein C sollen mit der Videokamera aufgenommen werden, um die Effektivität zu erhöhen:

- Die Situation schafft eine erhöhte Konzentration und Motivation bei den Schülern, die die Rolle von Akteuren, Beobachtern und Kameraleuten einnehmen.
- Die Rollenspiel-Akteure wenden das erlernte Wissen (Ich-Botschaften, Vermeiden von Du-Botschaften, aktives Zuhören, konsensuale Konfliktregelung) in den fiktiven und echten Konfliktlösungsprozessen konzentrierter und ernster an.
- Bei den Mitschülern (Beobachtern) wird die Aufmerksamkeit auf das Rollenspiel bezüglich des Gesprächs der Konfliktpartner im Rollenspiel noch gesteigert, da die Aufnahme mit der Videokamera Ruhe voraussetzt.
- Das Rollenspiel gewinnt durch die Videoaufnahme an Bedeutsamkeit.
- Die Motivation der Schüler, aktiv mitzuarbeiten, wird verstärkt.
- Selbst einmal zu filmen, bringt einen hohen Motivationsschub für die Schüler.

Auch die Effektivität der Reflexionsphasen wird durch das Zeigen der Videomitschnitte optimiert:

¹³⁶ Die unterschiedlichen Konzeptionen einer „integrativen Medienerziehung“ werden bei Spanhel (1999, 32ff.) referiert. Spanhel selbst hat ein differenziert begründetes Konzept einer integrativen Medienerziehung für die Hauptschule vorgelegt (vgl. Spanhel 1996; 1998; 1999; 1999a; 2000c). Auch Möglichkeiten und Beispiele der praktischen Umsetzung „integrativer Medienerziehung“ werden dort aufgeführt (vgl. dazu auch Spanhel/Kleber 1996; Kleber/Meinhof 1998). Die theoriegeleitete „integrativ-medienerzieherische“ Konzeption des gesamten Interventionsprogramms fundiert auf dem eben genannten Konzept einer „integrativen Medienerziehung für die Hauptschule“.

- Die Motivation für das Reflexionsgespräch wird erhöht.
- Wichtige Details des Gesprächsablaufs werden durch den Videomitschnitt am konkreten Beispiel veranschaulicht und können so kritisch reflektiert werden.
- Auch die Akteure des Rollenspiels haben die Gelegenheit, sich selbst und den Gesprächsablauf nochmals zu betrachten und zu bewerten.
- Inhaltliche Gesichtspunkte wie die „gerechte“ konsensuale Konfliktlösung können anhand des Videomitschnitts nochmals verdeutlicht und besprochen werden.

Durch die aktive Medienarbeit und -gestaltung im Rahmen „integrativer Medien-erziehung“ wird der Umgang mit der Videokamera geschult. Jeder Schüler soll bei der Erarbeitung des Bausteins C Gelegenheit erhalten, Kameraführung und Kameraeinstellung (Helligkeit, Einstellungsgrößen, Perspektivenwechsel usw.) zu erproben, um sich in ersten Schritten grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Medien anzueignen. In den Reflexionsphasen soll neben der inhaltlichen Arbeit auch die Kameraführung der Schüler bewertet werden (die Hell-dunkel-Effekte usw.). Damit wird gewährleistet, dass nach dem Abschluss des Bausteins C alle Schüler in der Videotechnik so weit instruiert sind, dass sie die medienerzieherischen Anforderungen des Bausteins D (aktive Videoarbeit) bewältigen können.

4. Gleichgeschlechtliche Zusammensetzung der Gruppe

Für die Gesprächsübungen in der Kleingruppe (Konfliktpartner A, Konfliktpartner B, Beobachter) wird die gleichgeschlechtliche Zusammensetzung der Gruppe empfohlen! Das hat unterschiedlicher Gründe. Zum einen definieren Jungen und Mädchen Gewalt teilweise anders. Für die Jungen ist Gewalt eher eine körperliche Auseinandersetzung, während die Mädchen neben der körperlichen Komponente darunter auch andere Formen wie verbale und psychische Gewalt verstehen. Jungen haben zum anderen ein größeres Interesse an Gewalt, wie die Begeisterung für Action- und Gewaltfilme zeigt. Sie identifizieren sich stärker mit Gewalt ausübenden Filmidolen und verarbeiten auch mediale Erlebnisse anders. Jungen sind zudem mehr an Gewalthandlungen beteiligt und neigen in Konfliktsituationen dazu, Gewalt als Konfliktlösungsmittel häufiger anzuwenden.

Wird bei den Gesprächsübungen in Kleingruppen nach Geschlechtern getrennt, haben die Mädchen eher die Möglichkeit ihre spezifischen Sichtweisen und Einstellungen zur Gewalt und zu Konfliktlösungen einzubringen und umzusetzen, ohne dem unmittelbaren Einfluss der Jungen ausgesetzt zu sein. Die Konfliktlösungsvorschläge der Mädchen, die in der Regel eher auf eine konsensuale Entscheidungsfindung hinauslaufen, können von ihnen so klarer, unvermittelter und unbedarfter formuliert werden. Werden diese Lösungen vom Lehrer noch verstärkt, ist damit sogar ein positiver erzieherischer Einfluss auf die Jungen verbunden.

Beim abschließenden Rundgespräch können dann die unterschiedlichen Lösungsvorschläge der Mädchen und Jungen wieder zusammengeführt, gemeinsam reflektiert und bewertet werden.

5. Einarbeitungen und Hinweise für Lehrkräfte

Bei der Konstruktion des gesamten Interventionsprogramms, insbesondere des Bausteins C, wurde darauf geachtet, dass sämtliche Materialien für die Lehrkraft anwendungsfreundlich gestaltet sind. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte in der Hauptschule mit theoretischen Konzeptionen der Medienerziehung, der sozial-moralischen Erziehung oder der Gordon-Methode vertraut sind. Da der Erfolg des Programms aber maßgeblich davon abhängt, dass es von Lehrkräften auch akzeptiert und eingesetzt wird, werden die Unterrichtsabläufe detailliert dargestellt; und alle für den Unterricht notwendigen Materialien sind im Programm enthalten. Deshalb wurden in den Baustein C neben den Vorschlägen für Tafelbilder, Kopiervorlagen usw. auch „Hinweise für den Lehrer“ und ein spezieller und eigens dafür entwickelter „Kurzlehrgang“, die Gordon-Methode betreffend, eingearbeitet.

Bezüglich der medienerzieherischen Zielsetzungen sind die Beschreibungen der Unterrichtsverläufe sehr präzise. Damit wird gewährleistet, dass Lehrkräfte adäquat mit dem Programm arbeiten können und so auch die medienerzieherischen Zielsetzungen erreichen. Die durchführenden Lehrkräfte sollen deshalb bewusst mit den Details dieses Interventionsprogramms „konfrontiert“ werden. Auf dieser Basis können sie die Unterrichtsinhalte übernehmen oder auch variieren und der jeweiligen Klassensituation anpassen. So gesehen wird von den durchführenden Lehrkräften eine profunde inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Interventionsprogramm vor der unterrichtlichen Verwendung erwartet.

6.3.4 Baustein D: Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung

6.3.4.1 Übergeordnete Zielsetzung

Der Baustein D „Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung“ ist bezüglich seiner Intentionen auf die Nahtstelle zwischen medialer und realer Wirklichkeit ausgerichtet. Vornehmlich werden dabei folgende medienerzieherische Zielsetzungen intendiert:

1. Bewusstmachung von Unterschieden zwischen medial inszenierter und konkret erlebter Realität durch die praktisch-handelnde Auseinandersetzung mit den Medien.

2. Verbesserung der Analyse- und Reflexionsfähigkeit der Schüler bezüglich einer spezifischen „Filmsprache“ durch eigenes Medienhandeln.
3. Verbesserung der Kooperationsfähigkeit von Schülern; denn praktisches Medienhandeln findet in der Regel im Team statt.
4. Vermittlung von praktischen Kenntnissen im Umgang mit Medien (Videokamera, Monitor usw.).
5. Vertiefung und Sicherung bisher erworbener Kenntnisse.

6.3.4.2 Inhalte und Lernziele der Lerneinheit

Lerneinheit:

Produktion von Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung

Inhalte:

1. Einführung in die Herstellung eines Videospots.
2. Herstellung von Videospots zum Thema Gewalt wie
 - „Konflikte friedlich gelöst!“
 - „Gewaltdarstellende Filmidole einmal anders!“ (Verfremdung von Filmidolen);
 - „Wir drehen einen Action-Spot mit typischem Handlungsmuster: Filmheld hilft unterdrückten Menschen unter Einsatz von Gewalt“;
 - „So eskaliert ein Konflikt!“¹³⁷

¹³⁷ Sämtliche Themenvorgaben sind als Vorschläge zu verstehen.

Lernziele:

Fachlernziele:	Medienerzieherische Ziele:
<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenprozesse erfahren. • Sozial erwünschte Verhaltensdispositionen bzw. Kooperationsfähigkeit erwerben und verstärken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ablaufschritte der Videoproduktion kennen lernen. • Sozial erwünschte Verhaltensdispositionen bzw. Kooperationsfähigkeit erwerben und verstärken. • In der praktischen Videoarbeit ein Videoprodukt erstellen lernen. • Den Umgang mit der Videokamera erlernen. • Formale Schnitte und Gestaltungsweisen der Videoproduktion kennen lernen. • Filמידeen und einen entsprechenden Handlungsablauf für Videospots entwickeln und filmisch mit professionellen Arbeitsweisen umsetzen. • Über Videoprodukte reflektieren. • An den Berührungspunkten von realer und medialer Wirklichkeit erkennen, dass mediale Gewaltlösungen für die reale Wirklichkeit nicht geeignet sind. • Erkennen, dass Filmidole durch „Verfremdung“ ihre Anziehungskraft verlieren. • Die eigenen Videoprodukte anderen Klassen und den Eltern vorstellen.

6.3.4.3 Didaktische und methodische Hinweise

Aktives Medienhandeln macht den Schülern, und darin sind sich alle Medienpädagogen einig, große Freude. Das Schreiben eines Drehbuchs, der Umgang mit der Videokamera, aber auch das Schneiden und Bearbeiten des Films sollten freilich gut organisiert sein. Deshalb ist es angebracht, mit den Schülern lediglich kurze Videospots zum Thema zu realisieren. Die Schüler sollten dabei in festen Teams arbeiten. Dies bewirkt positive Gruppenprozesse und eine Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse. Der vorliegende strukturierte Unterrichtsverlauf wird dabei zusätzlich mit einer Vielzahl von Vorschlägen und Hinweisen zur prakti-

schen Durchführung – z.B. Ablaufschema einer Videoproduktion, Drehbuchvorlage – ergänzt.

Das Programm bietet außerdem als Hilfestellung für die Lehrkräfte exemplarisch einige von den Schülern in der Erprobungsphase erarbeitete Drehbuchvorlagen an. Außerdem kann ein „Schüler-Videoclip“ von der CD-ROM (Anlage des Interventionsprogramms) zur Ansicht mühelos heruntergeladen werden (vgl. Kleber, H. (2003): Konflikte gewaltfrei lösen. Medien- und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin).

II. EVALUATION DES INTERVENTIONSPROGRAMMS

7. Zielsetzung, Fragestellungen und Arbeitshypothesen

Ziel der Untersuchung

Auf der Basis der referierten theoretischen Ansätze wurde ein Unterrichtskonzept (Lerneinheit) zur Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit entwickelt. Das Ziel des Projekts ist es nunmehr, den theoretisch begründeten Handlungsentwurf, nämlich das Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung, auf seine Effektivität hin empirisch zu überprüfen.

Die Evaluation schließt neben der Hauptuntersuchung auch eine Voruntersuchung ein (vgl. Pkt. 10.1). Im Rahmen der Evaluation der Hauptuntersuchung findet die Prüfung der aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen statt. Im Folgenden werden die wissenschaftlichen Fragestellungen und die Arbeitshypothesen der Untersuchung dargestellt.

Wissenschaftliche Fragestellungen¹³⁸

- F₁: Welche Einstellungen haben die Versuchspersonen zu den Filmidolen?
- F₂: Verändert sich die Einstellung der Versuchspersonen zu den Filmidolen durch die Lerneinheit?
- F₃: Gefallen den Versuchspersonen die Gewaltszenen der Filmidole vor der Lerneinheit?
- F₄: Gefallen den Versuchspersonen die Gewaltszenen der Filmidole auch nach der Lerneinheit noch?
- F₅: Bewerten die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole vor der Lerneinheit als sinnvoll?

¹³⁸ Die Fragestellungen F₁ bis F₆ beziehen sich auf die Filmidole der Actionserie „Das A-Team“.

- F₆: Bewerten die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als sinnvoll?
- F₇: Bewerten die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien vor der Lerneinheit für die Wirklichkeit als sinnvoll?
- F₈: Bewerten die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach der Lerneinheit für die Wirklichkeit als sinnvoll?
- F₉: Wie hoch ist die Konfliktabwehr der Versuchspersonen vor der Lerneinheit?
- F₁₀: Sinkt die Konfliktabwehr der Versuchspersonen durch die Lerneinheit?
- F₁₁: Wie hoch ist die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen?
- F₁₂: Erhöht sich die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit durch die Lerneinheit bei den Versuchspersonen?
- F₁₃: Wie hoch ist die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen?
- F₁₄: Erhöht sich die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit durch die Lerneinheit bei den Versuchspersonen?

Hypothesen¹³⁹

- H₁: Die Versuchspersonen haben eine positive Einstellung zu den Filmidolen.
- H₂: Die positive Einstellung der Versuchspersonen zu den Filmidolen verändert sich nicht durch die Lerneinheit.
- H₃: Die Gewaltszenen der Filmidole gefallen den Versuchspersonen vor der Lerneinheit.
- H₄: Die Gewaltszenen der Filmidole gefallen den Versuchspersonen (auch) nach der Lerneinheit.
- H₅: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole vor der Lerneinheit als sinnvoll.
- H₆: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als nicht sinnvoll.
- H₇: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien vor der Lerneinheit für die Wirklichkeit als sinnvoll.
- H₈: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach der Lerneinheit für die Wirklichkeit als nicht sinnvoll.
- H₉: Die Konfliktabwehr ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen hoch.
- H₁₀: Durch die Lerneinheit sinkt die Konfliktabwehr der Versuchspersonen.
- H₁₁: Die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen gering.

¹³⁹ Die Hypothesen H₁ bis H₆ beziehen sich auf die Filmidole der Actionserie „Das A-Team“.

- H₁₂: Durch die Lerneinheit erhöht sich die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.
- H₁₃: Die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen niedrig.
- H₁₄: Durch die Lerneinheit erhöht sich die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.

8. Methoden der Untersuchung

8.1 Fragebogenerhebung und Kontrolle der Störfaktoren

In der Untersuchung sollen neben den biographischen Angaben Informationen (Daten) zur Mediennutzung und Medienausstattung von/mit Fernsehen und Video, zur Genrepräferenz und Idolpräferenz, zu persönlichen Konfliktlösungsstrategien, zur Einstellung zu den Filmidolen der Actionserie „Das A-Team“, zur Anziehungskraft der Gewaltszenen, zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen und realen Wirklichkeit, zur Konfliktabwehr und zur epistemischen und heuristischen Kompetenz (aktuelle Kompetenz) im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit erfasst werden.

Als Erhebungsinstrument wird deswegen ein Fragebogen mit gebundener Aufgabenbeantwortung festgelegt. Die Variablen der einzelnen Itemskalen sollen als Feststellung formuliert werden. Um die Gradausprägung der Einschätzungen zu konstatieren, sollen die Probanden, die nach ihrer Meinung richtige Antwort von „trifft voll zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ bei einem Ordinalskalensystem der Werte „1“ bis „4“ auswählen. Lienert/Raatz (1994, 19) bezeichnen diese Form der Aufgabenbeantwortung als „Stufen-Antwort-Aufgabe“.

Zur Strategie der Fragebogenentwicklung

Zur inhaltlichen Fragebogenkonstruktion gibt es verschiedene Konstruktionsmethoden wie das faktorenanalytische Vorgehen, das intuitiv-rationale Vorgehen, das intuitiv-theoretische Vorgehen, das Vorgehen durch Ermittlung der Diskriminanzleistung der Items zwischen verschiedenen Gruppen, das psychometrische Vorgehen sowie die zufällige Vorgehensweise (vgl. Hase/Goldberg 1967). Die Autoren Hase/Goldberg verglichen in einer Untersuchung die Entwicklungsstrategien von Fragebögen. Dabei stellte sich heraus, dass alle Vorgehensweisen den beiden Verfahren „psychometrisches Vorgehen“ und „zufällige Vorgehensweise“ in der Validität überlegen waren. Daraus kann gefolgert werden, dass die als positiv bewerteten und überlegenen Konstruktionsweisen hinsichtlich der Validität je nach Erfordernis des Forschungsgegenstandes und des Fragebogeninstruments individuell gewählt werden können.

Für die Konstruktion des vorliegenden Fragebogens werden Elemente des „intuitiv-theoretischen Vorgehens“¹⁴⁰ und des „intuitiv-rationalen Vorgehens“¹⁴¹ gewählt. Zu den Itemskalen „Konfliktabwehr“ und „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ sowie „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“, die als theoretisches Konstrukt verstanden werden, wird die Tauglichkeit des Instruments durch die interne Konsistenz (Reliabilitätsmessung) überprüft. Zu diesen Itemskalen werden auch Faktorenanalysen durchgeführt, um die Reliabilität zu erhöhen und um festzustellen, inwieweit die angenommenen Dimensionen in der Tendenz als Faktoren produzierbar sind.

Der gesamte Fragebogen ist als Fragebogenkomplex konzipiert. Er enthält mehrere Fragebogenteile, die einerseits für die Stichprobenbeschreibung und andererseits zur Beantwortung der Hypothesen benötigt werden. Einige Itemskalen werden den Probanden zudem für eine Veränderungsmessung zu einem zweiten und dritten Messzeitpunkt vorgelegt. Deswegen findet die Fragebogenerhebung an drei Messzeitpunkten statt.

Die Erhebung wird vor der Hauptuntersuchung auch in einem Vorversuch mit einer kleineren Stichprobe durchgeführt. Parallel zum Hauptversuch soll eine Kontrollgruppe, die nicht an dem pädagogischen Handlungskonzept teilnimmt, zum ersten und zweiten Messzeitpunkt befragt werden.

Kontrolle der Störfaktoren

Für die Durchführung der Fragebogenerhebung soll eine maximale Vermeidung von Störfaktoren angestrebt werden, um die Validität der Untersuchung zu gewährleisten. Einschränkend muss konstatiert werden, dass es eine generelle Strategie zur Vermeidung von Fehlerquellen nicht gibt (vgl. Petermann 1978). Auf Grund dieser Tatsache werden mögliche Störeffekte im Hinblick auf die Untersuchung diskutiert.

Selektive Ausgangsstichprobe und Stichprobenveränderung

Um im Sinne der Hypothesen allgemein gültige Aussagen treffen zu können, wäre eine repräsentative Stichprobe, die die Gesamtpopulation von Schülern der sechsten Jahrgangsstufe in der Hauptschule repräsentiert, notwendig. Dazu müsste eine

¹⁴⁰ Das intuitiv-theoretische Vorgehen bietet die Möglichkeit, Informationen aus existierenden Theorien zu entnehmen und weiterzuentwickeln (vgl. Hase/Goldberg 1967).

¹⁴¹ Beim intuitiv-rationalen Vorgehen entwickelt der Forscher auf Grund seines Verständnisses eine Sammlung von Items für das entsprechende Konstrukt (vgl. Hase/Goldberg 1967).

Vielzahl von Klassen sowohl aus dem ländlichen als auch dem städtischen Bereich zur Verfügung stehen, aus der die Versuchsklassen dann zufällig ausgewählt werden könnten. Da aber grundsätzlich zur Durchführung eines neu entwickelten pädagogischen Handlungskonzepts keine Lehrkraft verpflichtet werden konnte, blieb nur die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme. In den Regierungsbezirken Mittel- und Oberfranken wurde nach engagierten Lehrkräften gesucht, die sich zu einer Durchführung des pädagogischen Handlungskonzepts bereit erklärten. Nach Zustimmung der zuständigen Schulämter standen für die Durchführung und Untersuchung lediglich drei Klassen zur Verfügung. In einer dieser Klassen wurde der Vorversuch und in den beiden anderen Klassen der Hauptversuch durchgeführt. Insofern war es für die Untersuchung nicht möglich, eine große und zufällig ausgewählte Stichprobe zu erfassen. Alle drei Klassen entstammten dem ländlichen Bereich. Demnach war eine selektive Auswahl der Stichprobe nicht auszuschließen. Ob eine selektive Auswahl der Versuchspersonen tatsächlich gegeben ist, konnte in dem Forschungsprojekt durch die Befragung einer Kontrollgruppe überprüft werden, die sich aus unterschiedlichen Einzugsgebieten zusammensetzte. In dieser Untersuchung waren es je zwei Klassen aus dem ländlichen und städtischen Bereich. Um weitere Störeffekte bei der Ausgangsstichprobe zu vermeiden, war eine relativ gleiche Ausgangssituation erforderlich. Die Versuchs- und Kontrollgruppe erfüllten deswegen folgende übereinstimmende Bedingungen: Alle Probanden der Versuchs- und Kontrollgruppe gingen in die sechste Jahrgangsstufe einer Hauptschule. Der Zeitraum zwischen der Vorher- und Nachhermessung betrug 14 Tage. Alle Messungen bei der Versuchs- und Kontrollgruppe fanden im gleichen Zeitraum statt. Während des Versuchszeitraums von 14 Tagen existierte die Möglichkeit einer selektiven Stichprobenveränderung. Einzelne Versuchspersonen konnten z.B. wegen Krankheit fehlen. Grundsätzlich war der Schulbesuch für die Schüler verpflichtend. Insofern schied eine selektive Stichprobenveränderung aus (z.B. Nichtteilnahme aus Desinteresse). Für die vorliegende Untersuchung bedeutete dies, dass die Ausfälle zufällig waren. Die Ausscheidungsrate (drop-out) war demnach nicht selektiv (vgl. Petermann 1978).

Zeit als Störfaktor

Auch der „Störfaktor Zeit“ kann als Einflussfaktor eine ungewollte Wirkung auf die Meinung der Probanden ausüben. So kann die Entscheidung für ein bestimmtes Zeitintervall der jeweiligen Befragungen bei einer Mehrzeitpunktuntersuchung problematisch sein, wenn z. B. das Zeitintervall zwischen zwei Messzeitpunkten zu knapp bemessen ist. Dann nämlich besteht die Möglichkeit, dass sich ein noch nicht abgeschlossener Prozess der Meinungs- oder Einschätzungsänderung auf die

Antworten der Versuchspersonen auswirkt. Ist dagegen das Zeitintervall zwischen den Befragungen zu lange angesetzt, können Einflüsse von außen auf die Antwortangaben nicht ausgeschlossen werden (vgl. Petermann 1978). Das Problem einer optimalen Festlegung der Messzeitpunkte, die diese Gefahr voll und ganz ausschließt, konnte nicht eindeutig gelöst werden. In der Untersuchung wurde der Zeitpunkt der Erhebung nicht zufällig festgesetzt, da er vom zeitlichen Rahmen des pädagogischen Interventionsprogramms abhängig war.

Die Messzeitpunkte wurden vor und nach dem Projekt angeordnet:

1. MZP: vor dem Projekt;
2. MZP: nach dem Projekt;
3. MZP: nach einem größeren zeitlichen Abstand zum Projekt (nach fünf Monaten).

Die Dauer des gesamten pädagogischen Handlungsmodells entspricht der Zeitspanne eines umfassenden Unterrichtsprojekts, nämlich 14 Tage. Wie oben bereits erwähnt, besteht die Gefahr von äußeren Einflussfaktoren, die zwischen den Messungen auftreten können (vgl. Campbell/Stamley 1970) und sich dann bei den Angaben auswirken.

In der vorliegenden Untersuchung sollen mögliche äußere Einflüsse, die unabhängig von der Lerneinheit sind (wie z.B. Lektüre, Fernsehen, Gespräche) dadurch festgestellt werden, dass eine weitere Erhebung mit einer Kontrollgruppe, die nicht an dem Treatment teilnimmt, parallel zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Vorher- und Nachhermessung) durchgeführt und ausgewertet wird. Durch diese Kontrolle können Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit auch Veränderungen bei der Kontrollgruppe zu erkennen sind. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, so wäre dieser äußere Einflussfaktor weniger von Bedeutung.

Wirkung des Testens und subjektive Einflüsse durch die beteiligten Personen als Störfaktoren

Die Testungsfaktoren, wie Testerfahrungen, Testsituationseffekte, Übungs- und Lerneffekte sowie Testleitereffekte, nehmen möglicherweise bei der Wiederholungsmessung auf das Antwortverhalten der Versuchspersonen Einfluss (vgl. Petermann 1978), da sie aus organisatorischen Gründen nicht gänzlich ausgeschaltet werden können. So kann z.B. ein subjektiver Einfluss von den Lehrkräften und dem beteiligten Dozenten ausgehen, der wiederum auf die Meinung der Probanden wirkt. An der Durchführung der Lerneinheit sind – hinsichtlich dieser Untersuchung – drei Lehrkräfte beteiligt. Jede Lehrkraft besitzt ihren eigenen individuellen

Unterrichtsstil und wird unterschiedlich geschätzt. Insofern besteht die Gefahr, dass das Antwortverhalten auf die wahrgenommene persönliche Meinung der Lehrperson abgestimmt wird. Insgesamt kann nicht ausgeschlossen werden, dass durch die genannten Störfaktoren, die durch das Testen oder durch die beteiligten Personen möglicherweise ausgelöst werden, eine Beeinflussung stattfindet. Allerdings werden diese Effekte nicht für gravierend gehalten. Eine weit reichende Standardisierung der Untersuchungsbedingungen, um solche Effekte zu vermeiden (z.B. das Training externer Versuchsleiter), ist in dieser Untersuchung nicht sinnvoll.

8.2 Statistische Verfahren

In der Studie sollen die Antworten der Probanden im Hinblick auf die Hypothesen mit Hilfe von Häufigkeitsauszählungen analysiert und mit den nachfolgend genannten Verfahren untersucht und ausgewertet werden. Zur Durchführung der statistischen Analysen und Berechnungen wurde das SPSS/ 7.5.2G – Programm verwendet.

- *Cronbachs Alpha: Überprüfung auf Reliabilität*
Die Itemskalen, die für ein theoretisches Konstrukt stehen, sollen auf Reliabilität (innere Konsistenz) mit Cronbachs Alpha überprüft werden (vgl. Brosius 1989).
- *Wilcoxon-Test: Veränderungsmessung*
Zur Messung von Veränderungen zweier verbundener Stichproben zwischen zwei Messzeitpunkten bei Ordinalskalenniveau wird der Wilcoxon-Test empfohlen (vgl. Bortz 1985).
- *Mann-Whitney-Test: Vergleichsmessung*
Bei einer Vergleichsmessung zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zweier unabhängiger Stichproben mit Ordinalskalenniveau eignet sich der Mann-Whitney-Test (vgl. Siegel 1985).
- *Faktorenanalyse: Erhöhung der Reliabilität*
Um die Reliabilität zu erhöhen und um die theoretischen Konstrukte der Itemskalen zu bestätigen, sollen Faktorenanalysen durchgeführt werden (vgl. Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 1994; Brosius 1989; Clauß et al. 1994; Diehl/Kohr 1991; Siegel 1985).

9. Entwicklung und Darstellung des Untersuchungsinstruments

Im folgenden Abschnitt soll die Entwicklung des Untersuchungsinstruments beschrieben werden. Der vorliegende Fragebogen ist als Fragebogenkomplex konzipiert, der sich inhaltlich in zwei Teile mit jeweils eigenen Skalen gliedert. Die Beantwortung der Items erfolgt durch Ankreuzen der entsprechenden Aussagen (gebundene Aufgabenbeantwortung).

9.1 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen setzt sich aus dem Deckblatt, den Hinweisen zum Ausfüllen des Fragebogens, dem Fragebogenteil I zur Beschreibung der Stichprobe sowie dem Fragebogenteil II zur Überprüfung der Hypothesen zusammen. Im Fragebogenteil I werden biographische Daten, Daten zur Mediennutzung und -ausstattung hinsichtlich Fernsehen und Video, Daten zur Genre- und Idolpräferenz sowie persönliche Konfliktlösungsstrategien erfasst (vgl. Tab. 1). Zur Überprüfung der Hypothesen dient der Fragebogenteil II. Hier werden Daten zur Einstellung über die Filmidole aus der Actionserie „Das A-Team“, zur Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an), zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit, zur Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit, zur Konfliktabwehr sowie zur epistemischen und heuristischen Kompetenz der Konfliktlösungsfähigkeit gesammelt (vgl. Tab.1).

Skalen des Fragebogens I zur Beschreibung der Stichprobe	Skalen des Fragebogens II zur Überprüfung der Hypothesen
<ul style="list-style-type: none"> - Biographische Daten - Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video - Genrepräferenz und Idolpräferenz - Persönliche Konfliktlösungsstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> - Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“ - Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an) - Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit - Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit - Konfliktabwehr - Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit - Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

Tab. 1: Übersicht zu den Skalen der Fragebogenteile I und II.

Der Fragebogen I wird den Versuchspersonen nur zum ersten Messzeitpunkt, der Fragebogen II dagegen zu allen drei Messzeitpunkten vorgelegt. Die erste Erhebung erfolgt vor der Durchführung, die zweite nach der Durchführung der Lerneinheit und die dritte nach einem zeitlichen Abstand von fünf Monaten zur Lerneinheit. Zum zweiten Messzeitpunkt wird die Befragung mit einem Posttest ergänzt. Die Lerneinheit soll dabei von den Schülern zusammenfassend bewertet werden. Der Posttest hat allerdings im Rahmen der umfassenden Evaluation nur eine ergänzende Funktion. Der Fragebogen zur Hauptuntersuchung und des Posttests liegen in der Anlage vor.

Zur Überprüfung der Tauglichkeit des Fragebogens als empirisches Untersuchungsinstrument wurden Reliabilitätstests und Faktorenanalysen durchgeführt sowie die Testkriterien Validität und Objektivität diskutiert (s. Pkt. 11.1 und 11.2).

9.2 Skalen des Fragebogens I (zur Beschreibung der Stichprobe)

Nach den Hinweisen zum Ausfüllen des Fragebogens I beginnt der Fragebogen mit den Variablen über die Angaben zur eigenen Person wie Geschlecht, Alter und Nationalität. Neben den biographischen Angaben interessieren insbesondere auch persönliche Daten, die im Zusammenhang mit medienvermittelter Gewalt stehen. Dazu gehören Daten über den Fernseh- und Videokonsum sowie über die vorhandene Medienausstattung wie Fernseh- bzw. Videogeräte. Ebenso werden die Beliebtheit bestimmter Genres oder eines Filmidols und persönliche Konfliktlösungsstrategien bei Konflikten mit Gleichaltrigen abgefragt.

Biographische Angaben: <ul style="list-style-type: none"> - Geschlecht - Alter - Nationalität
Medienverhalten und Medienausstattung (Fernsehen und Video): <ul style="list-style-type: none"> - Wie lange schaust Du normalerweise täglich fern? - An wie viel Tagen in der Woche siehst du schon sehr früh (schon vor der Schule) fern? - An wie viel Tagen in der Woche siehst du noch sehr spät (nach 23 Uhr) fern? - An wie viel Tagen in der Woche siehst du im Zeitraum von 14.00 bis 16.00 Uhr fern? - An wie viel Tagen in der Woche siehst du im Zeitraum von 16.00 bis 20.00 Uhr fern? - Wie häufig siehst du dir die Sendung „Das A-Team“ an? - Hast du ein eigenes Fernsehgerät? - Hat deine Familie ein Videogerät? - Wie lange schaust du normalerweise Video?
Genrepräferenz: <ul style="list-style-type: none"> - Welche Art von Filmen/Serien siehst du besonders gerne an?
Idolpräferenz: <ul style="list-style-type: none"> - Gibt es eine Person eines Actionfilmes, die du besonders gut findest? <ul style="list-style-type: none"> • In der Person sehe ich Ähnlichkeiten mit mir selbst. • So wie diese Person möchte ich auch sein. - Was findest du an dieser Person besonders toll?
Persönliche Konfliktlösungsstrategien: <ul style="list-style-type: none"> - Wie enden deine Konflikte zwischen dir und anderen Kindern deiner Altersgruppe?

Tab. 2: Übersicht zu den Inhalten der Skalen zur Beschreibung der Stichprobe.

9.3 Skalen des Fragebogenteils II (zur Überprüfung der Hypothesen)

9.3.1 Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“

Im Verlauf des Interventionsprogramms „Reale und mediale Gewalt – Ein Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung“ wird den Probanden ein Film der Actionserie „Das A-Team“ als exemplarisches Beispiel „medialer Gewalt“ gezeigt. Denn Fernsehfavoriten (Heldenfiguren; gewaltdarstellende Idole) üben auf Kinder und Jugendliche eine hohe Faszination aus (vgl. Paus-Haase 1998, 275). Kinder und Jugendliche identifizieren sich mit ihren gewalttätigen medialen Idolen. Im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Theorie des Modelllernens nach Bandura lernt diese Personengruppe von ihrem medialen Vorbild. Die das Interventionsprogramm begleitende Fragebogenerhebung will in diesem Zusammenhang die Einstellung der Versuchspersonen zu den Filmidolen (Mr T, Mr Smith, A-Team) herausfinden. Die dazu formulierte Hypothese geht davon aus, dass die positive Einstellung zu den Filmidolen überwiegt.

Zuerst wollen wir wissen, was du über Mr T denkst:

- Ich finde den Hauptdarsteller Mr T gut.
- Ich finde sein „Outfit“ (Frisur, Klamotten, Schmuck) gut.
- Mir gefällt sein Gesicht.
- Ich finde seinen durchtrainierten Körper gut.
- Ich finde seine Kampftechnik gut.
- Ich finde es gut, dass er so stark ist.
- Ich finde seine Einsatzbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.
- Ich finde seinen Mut gut.
- Ich finde es gut, dass er ein Team hat.
- Ich finde seine Ausstrahlung gut.

Jetzt interessiert uns noch deine Meinung zum A-Team:

- Ich finde das A-Team gut.
- Ich finde ihren Zusammenhalt gut.
- Ich finde ihre Hilfsbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.
- Ich finde ihre Einsatzbereitschaft, sich mit körperlicher Gewalt durchzusetzen, gut.
- Ich finde es gut, dass sie ihre Ziele mit Waffen durchsetzen.
- Ich finde es gut, dass es eine Frau in dem Team gibt.
- Ich finde es gut, dass die Frau in dem Team keine körperliche Gewalt oder Waffengewalt einsetzt.

Jetzt interessiert uns noch deine Meinung zu Mr Smith:

- Ich finde Mr Smith gut.
- Ich finde sein „Outfit“ (Frisur, Klamotten, Zigarre im Mund) gut.
- Ich finde seinen Körperbau gut.
- Mir gefällt sein Gesicht.
- Ich finde seine Einsatzbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.
- Ich finde seine schlagfertigen Sprüche gut.
- Ich finde seine lässige Haltung gut.
- Ich finde seine Ausstrahlung gut.
- Ich finde seine Überlegenheit gut.

Tab. 3: Übersicht zu den Skalen zur Einstellung gegenüber den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“.

9.3.2 Anziehungskraft der Gewaltszenen

Zwei weitere Hypothesen der Untersuchung betreffen die Attraktivität der filmischen Gewaltszenen. Inwieweit gefielen den Versuchspersonen vor und nach der Lerneinheit die Szenen, in denen die Filmidole Gewalt als Strategie und scheinbar gerechtfertigt anwenden? Die dazu entwickelte Skala wurde mit folgenden Items formuliert (vgl. Tab. 4).

Wie gefielen dir folgende Szenen, in denen gegen die Übeltäter vorgegangen wurde?

- Mr T schießt im Club zur Drohung mit dem Maschinengewehr.
- Das Team kippt eine Ladung Müll in den Club der Gangster.
- Mr T wirft den Barkeeper, der zur Waffe greift, im hohen Bogen in den Müll.
- Mr T schiebt mit einem LKW die Autos der Bande aneinander, bis sie sich verkeilen.
- Mr T gibt einem der Gangster einen Kinnhaken als späte Rache dafür, dass er den jungen Schuhputzer verprügelt hat.
- Das A-Team zwingt, mit Maschinengewehr im Anschlag, die Übeltäter dazu aufzugeben.

Tab. 4: Übersicht zur Skala „Anziehungskraft der Gewaltszenen“.

9.3.3 *Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit und Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit.*

In den darauf folgenden Hypothesen steht die Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien innerhalb des medialen Kontextes, aber auch der Realität im Mittelpunkt. Es wird davon ausgegangen, dass die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien vor der Lerneinheit sowohl für die mediale als auch für die reale Wirklichkeit als sinnvoll erachtet werden. Für den Fragebogen wurden deswegen zwei weitere Skalen¹⁴² mit folgenden Items formuliert (vgl. Tab. 5 und Tab. 6):

<p>Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen gegen die Übeltäter vorzugehen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mr T schießt im Club zur Drohung mit dem Maschinengewehr. - Das Team kippt eine Ladung Müll in den Club der Gangster. - Mr T wirft den Barkeeper, der zur Waffe greift, im hohen Bogen in den Müll. - Mr T schiebt mit einem LKW die Autos der Bande aneinander, bis sie sich verkeilen. - Mr T gibt einem der Gangster einen Kinnhaken als späte Rache dafür, dass er den jungen Schuhputzer verprügelt hat. - Das A-Team zwingt, mit Maschinengewehren im Anschlag, die Übeltäter aufzugeben.

Tab. 5: Übersicht zur Skala „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit“.

¹⁴² Der Fragebogen zur Voruntersuchung enthält lediglich die Skala zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit. Die Itemskala zur Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien auch für die reale Wirklichkeit wurde im Rahmen der Weiterentwicklung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung hinzugefügt.

Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen auch in der Wirklichkeit gegenüber Übeltätern/Kriminellen vorzugehen?

- Stelle dir vor, es gibt einen starken und hilfsbereiten Mann (Anführer) und eine Gruppe, die sich zusammengeschlossen haben, um andere vor Verbrechern zu schützen und um gegen die Verbrecher vorzugehen.
- Der Anführer schießt vor den Verbrechern zur Drohung mit dem Maschinengewehr.
- Die Gruppe beschädigt massiv das Gebäude, in dem sich die Verbrecher regelmäßig treffen.
- Der Anführer wirft den Verbrecher, der zur Waffe greifen will, im hohen Bogen in die Ecke.
- Der Anführer beschädigt die Autos der Verbrecher so, dass sie nicht mehr damit fahren können.
- Der Anführer schlägt einen der Verbrecher nieder, der sich besonders gemein gegenüber hilfsbedürftigen Menschen verhalten hat.
- Die Gruppe zwingt die Verbrecher mit vorgehaltener Pistole aufzugeben.

Tab. 6: Übersicht zur Skala „Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit“.

9.3.4 Konfliktabwehr

In dieser Untersuchung wurde zur Erfassung der Konfliktabwehr¹⁴³ der von Schläfli/Kanig/Hinder konstruierte Subtest „Konfliktabwehr und Konfliktverdrängung“ (Schläfli/Kanig/Hinder 1981) weiterentwickelt. Der Subtest ist Teil des von der Autorengruppe erarbeiteten Konfliktfragebogens, der Fragen zur Entscheidungsfreudigkeit, psychischen Belastbarkeit und zur Akzeptierung/Ablehnung von Konflikten und sozialen Auseinandersetzungen beinhaltet.

Der aus sieben Items bestehende Subtest wurde von der Autorengruppe als „Konfliktabwehr und Konfliktverdrängung“ (vgl. Schläfli 1986, 170f.) bezeichnet. Die für die vorliegende Untersuchung fortentwickelte Skala beschränkt sich auf die Bezeichnung „Konfliktabwehr“, da m.E. dieser Begriff die Konfliktverdrängung als eine von verschiedenen Dimensionen einschließt (vgl. Pkt. 5.2.3.2).

Der Subtest des Konfliktfragebogens von Schläfli/Kanig/Hinder (1981) enthält folgende Items (vgl. Tab. 7):

¹⁴³ Vergleiche zum Begriff "Konfliktabwehr" Pkt. 5.2.3.2

Subtest: Konfliktabwehr – Konfliktverdrängung	
Itemnummer	
5	Man sollte möglichst versuchen, Konflikten auszuweichen; so etwas bringt ja nur Verdruss.
15	Ich kann nur schwer mit Konflikten leben.
30	Man sollte Vorgesetzten nicht widersprechen, da dies nur Probleme bringt.
28	In einer guten Ehe (Partnerschaft) versucht man Konflikte möglichst zu vermeiden.
16	In einer gut geführten Firma sollten keine Auseinandersetzungen stattfinden.
6	In einem gut geleiteten Betrieb haben die Angestellten/Arbeiter keine beruflichen Probleme.
10	Die meisten Probleme erledigen sich von alleine; man braucht also nicht lange darüber nachzudenken.

Tab. 7: Subtest „Konfliktabwehr – Konfliktverdrängung“ von Schläfli/Kanig/Hinder (Schläfli/Kanig/Hinder 1981, S. 243 im Anhangteil von Schläfli/Kanig/Hinder).

Eine von der Autorengruppe durchgeführte Faktorenanalyse ergab für die Items 5, 15, 30 und 28 den gemeinsamen Faktor 1 sowie für die Items 16, 6 und 10 den Faktor 2. Eine Interpretation der beiden Faktoren erfolgt in den Ausführungen von Schläfli (1986) nicht. Die Items des Subtests betreffen m.E. Aussagen hinsichtlich der Konfliktvermeidung (vgl. Item 5 und 30), einer geringen Konflikttoleranz innerhalb einer Gemeinschaft (vgl. Item 28, 16 und 6) und einer geringen Bereitschaft der aktiven Konfliktauseinandersetzung (vgl. Item 30 und 10). Zur Entwicklung der Skala „Konfliktabwehr“ wurden deswegen die Hintergrunddimensionen „Konfliktvermeidung“, „Geringe Konflikttoleranz innerhalb einer alterstypischen Gemeinschaft“ und „Geringe Bereitschaft zur Konfliktauseinandersetzung“ als Strukturmerkmale festgelegt. Für die Operationalisierung der Dimensionen wurden zunächst die Items des Konfliktfragebogens von Schläfli/Kanig/Hinder (1981), insbesondere des Subtests „Konfliktabwehr – Konfliktverdrängung“, als Basis zugrunde gelegt und bearbeitet. Da einzelne Items des übrigen Konfliktfragebogens zudem Aspekte der oben erwähnten Hintergrunddimensionen enthielten, wurden diese ebenfalls in die Skala integriert. Darüber hinaus wurde die Skala um die Hintergrunddimension „Desinteresse an Konflikten“ ergänzt. Nach übereinstimmender Erfahrung der am Projekt beteiligten Lehrkräfte wird von einem Teil der Schüler im Hinblick auf Konflikte häufig auch Desinteresse geäußert. Zur besseren

Vergleichbarkeit und Übersicht werden die Items der Skala „Konfliktabwehr“ in der folgenden Tabelle (Tab. 8) den entsprechenden Items des Subtests gegenübergestellt. Die neu entwickelten Items werden der Vollständigkeit halber mit angegeben.

Hintergrunddimension	Items des Konfliktfragebogens von Schläfli/Kanig/Hinder (Die Items 5, 10 und 16 entstammen dabei dem Subtest „Konfliktabwehr – Konfliktverdrängung“)	Items der neu entwickelten Skala „Konfliktabwehr“
Konfliktvermeidung	Item 5: Man sollte möglichst versuchen, Konflikten auszuweichen; so etwas bringt ja nur Verdruss! --- ---	Item 53: Ich sollte möglichst versuchen, Konflikten auszuweichen; so etwas bringt nur Schwierigkeiten. Item 57: Lieber nachgeben! So kann ich am besten einem Streit aus dem Weg gehen. Item 60: Wenn meine Klasse wegen eines Konflikts gespalten ist, mische ich mich da gar nicht erst ein.
Geringe Konflikttoleranz innerhalb einer alters-typischen Gemeinschaft	Item 16: In einer gut geführten Firma sollten keine Auseinandersetzungen stattfinden. ---	Item 50: In einer guten Klassengemeinschaft sollten keine Auseinandersetzungen stattfinden. Item 54: Mit meinen besten Freunden sind Auseinandersetzungen überflüssig.

	---	Item 58: In meiner Freundesgruppe ist es besser, sich nicht über Missstimmungen auseinander setzen zu müssen.
Geringe Bereitschaft zur Konfliktaus-einandersetzung	<p>Item 17: Wichtige Entscheidungen schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.</p> <p>---</p> <p>Item 9: Bei wichtigen Entscheidungen wäge ich sorgfältig ab, was für und was gegen eine bestimmte Entscheidung spricht, um alle Eventualitäten einkalkulieren zu können.</p> <p>Item 13: Wenn andere mit mir nicht gleicher Meinung sind, mache ich mir häufig Gedanken darüber, woran das liegen könnte.</p>	<p>Item 49: Die Lösung von Konflikten schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.</p> <p>Item 51: Wenn ich mit jemandem einen Streit habe, höre ich dem anderen nicht richtig zu.</p> <p>Item 55: Bei Konflikten wäge ich sorgfältig ab, was für und was gegen eine bestimmte Lösung spricht.</p> <p>Item 59: Wenn andere mit mir nicht gleicher Meinung sind, mache ich mir häufig Gedanken darüber, woran das liegen könnte.</p>
Desinteresse an Konflikten	<p>---</p> <p>---</p>	<p>Item 52: Konflikte interessieren mich nicht.</p> <p>Item 56: Wenn zwischen den Buben und den Mädchen meiner Klasse Streit ist, ist mir das egal.</p>

	Item 17: Wichtige Entscheidungen schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.	Item 49: Die Lösung von Konflikten schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.
--	---	---

Tab. 8: Darstellung der Items aus dem Konfliktfragebogen von Schläfli/Kanig/Hinder (1981) und den weiterentwickelten Items zur Konfliktabwehr.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sechs Items des Konfliktfragebogens von Schläfli/Kanig/Hinder zur Überarbeitung und Weiterentwicklung der Konfliktabwehr relevant waren. Fünf Items davon mussten in der Formulierung verändert werden, um sie der Erfahrungswelt der Schüler und ihrer Reflexionsfähigkeit anzupassen. Ein Item konnte vollständig übernommen werden. Sechs weitere Items kamen neu hinzu, drei davon repräsentieren die Hintergrunddimension „Desinteresse an Konflikten“. Die hier festgelegten Hintergrunddimensionen verstehen sich als theoretisches Konstrukt der Konfliktabwehr. Um das theoretische Konstrukt abzusichern, sollten nach Fertigstellung des Fragebogens Faktorenanalysen durchgeführt werden (vgl. Pkt. 11.2).

9.3.5 Epistemische und heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

9.3.5.1 Begriffsklärungen

Unter „Aktueller Kompetenz“ versteht die Dörner-Autorengruppe, die im Forschungsfeld zur Emotion und zu problemlösendem Denken verschiedene Studien durchgeführt hat (vgl. Reither 1979; Dörner 1983; Dörner/Reither/Stäudel 1983; Dörner/Kreuzig 1983; Dörner/Reh/Stäudel 1983; Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel 1983; Stäudel 1983; Dörner 1985; 1986; 1987; 1988; Stäudel 1987), die eigene Kompetenzeinschätzung in komplexen Problemlösesituationen (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983).

Der Begriff Kompetenz wird im Sinne des Sich-Zutrauens innerhalb einer Problemsituation, also bezüglich der Einschätzung der eigenen Fähigkeit, diese Problemsituation bewältigen zu können, verwendet (Dörner/Reither/Stäudel 1983, 67). Dabei verweisen die Autoren auf die beiden Faktoren, nämlich die epistemische und heuristische Kompetenz, die bei der Kompetenz zusammenwirken. Die Dörner-Gruppe übernahm die Begriffe „epistemische und heuristische Kompetenz“ von Modellen der Wissensrepräsentation (vgl. auch Modell der epistemischen und heuristischen Gedächtnisstrukturen nach Dörner (1979)).

Dörner/Reither/Stäudel (1983) definieren die epistemische und heuristische Kompetenz wie folgt:

„Die epistemische Kompetenz ist die Einschätzung eines Individuums, eine Situation aufgrund seines vorhandenen Wissens über den betreffenden Realitätsausschnitt und die relevanten Operatoren bewältigen zu können. Sie basiert auf dem Operatorwissen des Individuums für den entsprechenden Realitätsausschnitt und kennzeichnet die Kompetenz des ‘Fachmanns’, (Dörner/Reither/Stäudel 1983, 68). „Die heuristische Kompetenz stellt die Einschätzung eines Individuums dar, Situationen zu bewältigen, für die kein oder nicht genügend Operatorwissen vorhanden ist, also die Einschätzung, inwieweit es sich in der Lage fühlt, neuartige Situationen zu bewältigen. Solche Situationen fordern vom Individuum den Einsatz von Heuristiken, durch die es sich dasjenige Wissen aneignet und diejenigen Operatoren konstruieren kann, die es benötigt (...) Die heuristische Kompetenz ist also die Einschätzung eines Individuums, Probleme bewältigen zu können. Subjektiv kommt eine hohe heuristische Kompetenz zum Ausdruck in Äußerungen wie ‘Ich weiß zwar nicht genau, was zu tun ist, aber irgendwie kämpfe ich mich da schon durch!’, (Dörner/Reither/Stäudel 1983, 68).

Die epistemische und heuristische Kompetenz werden als *aktuelle* Kompetenz bezeichnet, da sie in der jeweilig aktuellen Problemlösesituation zum Tragen kommt (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983).

Die Autorengruppe betrachtet die aktuelle Kompetenz als Abschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation und der Einschätzung der persönlichen Problemlösefähigkeiten: „Die aktuelle Kompetenz stellt so etwas dar wie die Abschätzung der Kontrollierbarkeit einer Situation aufgrund des Wissens, welches man über den entsprechenden Realitätsausschnitt hat und aufgrund der Einschätzung der eigenen Problemlösefähigkeiten im Sinne der Fähigkeit, Unbestimmtheit zu bewältigen. In der aktuellen Kompetenz können sich beide Kompetenzformen vertreten; die aktuelle Kompetenz kann hoch sein aufgrund einer hohen heuristischen oder aufgrund einer hohen epistemischen Kompetenz oder aufgrund beider Kompetenzformen“ (Dörner/Reither/Stäudel 1983, 69). Die Ausprägung der Kompetenz ist abhängig von der Höhe der epistemischen und/oder heuristischen Kompetenz. Zudem konkretisiert sich die aktuelle Kompetenz durch einen bestimmten emotionalen Zustand. Geringe aktuelle Kompetenz äußert sich als ein „mulmiges“ Gefühl bzw. als Gefühl der „Nichtbewältigbarkeit“; ebenso können Ärger und Angst hervorgerufen werden. Dagegen entspricht eine hohe aktuelle Kompetenz eher einem Gefühl der Erfolgssicherheit (vgl. Dörner/Reiher/Stäudel 1983). Welchen Einfluss die aktuelle Kompetenz auf die Problemlösung nimmt, soll im folgenden Punkt erörtert werden.

9.3.5.2 Aktuelle Kompetenz und Problemlösung

Mit Hilfe der Computersimulation fanden im Forschungsbereich Emotion und Kognition Untersuchungen von Dörner/Reither/Stäudel (1983) zur Problemlösung statt. Dabei ging es um den Nachweis von Wirkungszusammenhängen zwischen dem Problemlösen und der aktuellen Kompetenz. Vor der Darstellung der Wirkungszusammenhänge soll das Problemlösen kurz umrissen werden. Ein bestimmter Umstand wird als Problem bezeichnet, wenn eine Person ein Ziel vor Augen hat, aber nicht den Weg kennt, es zu erreichen. Nach Newell/Simon (1972) und Dörner (1979) besteht ein Problem in einer aktuellen Situation aus den folgenden drei Komponenten: ein unbefriedigender Anfangszustand, ein erwünschter, noch nicht erreichter Zielzustand und einer Barriere, die die Transformation des Anfangs- in den Zielzustand verhindert. Das Problemlösen beinhaltet einen Suchprozess nach Transformationen, um die Barriere zwischen Anfangs- und Zielzustand erfolgreich zu überwinden (Putz-Osterloh 1988). Mandl/Friedrich/Hron (1993, 192) weisen darauf hin, dass die Überwindung der Barriere einer spezifischen Anstrengung bedarf wie der „neuartigen Verwendung von Wissen“. Dazu werden komplexe Fähigkeiten benötigt. Die Fähigkeit von Menschen, komplexe Probleme bewältigen bzw. lösen zu können, beruhen nach den Erkenntnissen der Kognitions- und Problemlöseforschung (vgl. Johnson-Laird 1980; de Kleer/Brown 1983; Kluwe 1990) vor allem auf zwei wesentlichen Faktoren:

- den mentalen Modellen¹⁴⁴ in Bezug auf einen Problembereich und
- den Strategien des Problemlösens¹⁴⁵.

Beide Faktoren sind eine Voraussetzung, um das Problem konstruktiv und kreativ zu lösen. Zur effektiven Lösung des Problems tritt aber ein weiterer Einflussfaktor – die aktuelle Kompetenz – hinzu. Die Forschungsgruppe um Dörner konnte in verschiedenen Studien zur Problemlösung einen Zusammenhang zwischen der Problemlösequalität und der aktuellen Kompetenz nachweisen. Zudem wurde festgestellt, dass die aktuelle Kompetenz einen Einfluss auf die emotionale Belastung in Problemlösesituationen nimmt. Bei geringer aktueller Kompetenz ist die emotionale Belastung höher, während bei hoher aktueller Kompetenz die emotionale Be-

¹⁴⁴ Mentale Modelle sind das Ergebnis eines interaktiven Prozesses zwischen Mensch und Umwelt. In ihnen sind einerseits spezifische Wissensbestände repräsentiert, die das Verstehen und die Auseinandersetzung von Individuen mit komplexen und unstrukturierten bzw. unklaren Sachverhalten leiten, andererseits enthalten sie "Wissen über Systemkomponenten, deren qualitative Zustände und kausale Abhängigkeiten. Sie ermöglichen Erklärungen und Vorhersagen von realen und simulierten Phänomenen, und auf ihrer Basis können Funktions- und Wirkungszusammenhänge mental simuliert werden. Je nach Umfang und Adäquatheit mentaler Modelle variieren auch die Problemlöseleistungen" (Fürstenau 1997, 97; vgl. auch Kluwe 1990, 126).

¹⁴⁵ Die Kenntnis der Problemlösungsstrategien und deren adäquate Anwendung beeinflussen die Qualität des Problemlösens positiv (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983).

lastung niedriger ausfällt. Dörner/Reither/Stäudel (1983) zeigten in weiteren Untersuchungen auf, dass eine geringe aktuelle Kompetenz innerhalb des Problemlöseprozesses verschiedene negative Effekte auslöst. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchungen im Hinblick auf den Problemlöseprozess dargelegt werden.

So wurde bei den Versuchspersonen mit geringer aktueller Kompetenz die Zielanalyse häufig weggelassen. Das wirkte sich negativ auf den Denkablauf aus. Es wurden im Sinne eines „Reparaturdienstbetriebs“ vorschnell Entscheidungen getroffen, die aus irgendeinem Anlass heraus zufällig in den Blick gerieten (vgl. Reither 1981). Des Weiteren wurde beobachtet, dass ein schneller Wechsel von Absichten („thematisches Vagabundieren“) erfolgte (vgl. Dörner 1981; Reither 1981). Im Hinblick auf die Informationssammlung und -prüfung in einer Problemsituation wurde bei den Versuchspersonen mit einer geringen aktuellen Kompetenz festgestellt, dass beides unterlassen wurde. Dies bestätigt auch Reh (1981), der in seiner Studie eine geringere Analysetiefe bei den Versuchspersonen mit niedriger aktueller Kompetenz konstatiert hat. Dörner/Reither/Stäudel (1983) weisen aber auch eine fehlende kritische Distanz zu den eigenen Überlegungen und Annahmen bei den Personen mit geringer aktueller Kompetenz nach.

Zu einer weiteren effektiven Problembewältigung zählt das interne Probedandeln. Bei den Probanden mit geringer aktueller Kompetenz wurden keine Lösungsmöglichkeiten ausprobiert, die auf Gedächtnisbildern basieren. In die Tat umgesetzt wurde die nächstbeste Handlungsalternative. Dörner/Reither/Stäudel (1983) nennen diesen Denkprozess „kurzschlüssig“ und umschreiben das diffuse Handeln auch als ein „Durchwursteln“. Weiterhin weisen Dörner/Reither/Stäudel (1983) auf die drei Hauptformen der emotional-kognitiven Reaktionsmöglichkeiten hin, die bei einer niedrigen aktuellen Kompetenz in Erscheinung treten können, wie Aggression, Regression (im Sinne von Flucht) und Resignation. Beim erfolgreichen Problemlösen spielen auch Meta-Denkprozesse eine wesentliche Rolle. Die Selbstreflexion ist dabei das Mittel zur Selbstregulation. Bei den inkompetenten Personen wurden weniger Selbstreflexionen durchgeführt (vgl. Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel 1983). Ein weiterer negativer Effekt bei niedriger aktueller Kompetenz war nach Dörner (1988) die „Umschaltung der Absichtshandlung auf einen gröberen Auflösungsgrad“ (Dörner 1988, 276), d.h. dass Sachverhalte dichotom beurteilt werden, wie z.B. durch die Einteilung in die Schwarz-weiß-Schemata: gut – böse oder richtig – falsch. Es erfolgte keine differenzierte Betrachtungsweise zur Lösung des Problems (vgl. Dörner 1988).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich bei einer geringen aktuellen Kompetenz in Bezug auf eine Problemlösesituation folgende negative Effekte einstellen können:

- Fehlen der Zielanalyse,
- weniger Informationssammlung,
- geringere Analysetiefe,
- Kurzschlüssigkeit des Denkens,
- „Durchwursteln“ im Handlungsprozess,
- Aggression,
- Regression,
- Resignation,
- innerhalb der Selbstregulation weniger Selbstreflexion,
- dichotome Beurteilungen.

Eine effektive Problemlösung ist nach der Dörner-Gruppe abhängig von einer hohen epistemischen und heuristischen Kompetenz. Je höher die aktuelle Kompetenz vorhanden ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Problem positiv bewältigt wird. Offensichtlich trägt eine hohe aktuelle Kompetenz (epistemische und heuristische Kompetenz) mit dazu bei, eine Problemlösesituation konstruktiv lösen und bewältigen zu können. Die einzelnen Handlungen werden mehr durchdacht und reflektiert. Auch das aggressive Verhalten verringert sich, wenn die Person ihre Fähigkeiten in der Problemlösung positiv einschätzt.

9.3.5.3 Bedeutung der aktuellen Kompetenz im Zusammenhang mit der Konfliktlösungsfähigkeit

Die Erkenntnisse aus den Studien zur Problemlösung der Dörner-Gruppe können m.E. ebenfalls auf den Bereich der Konfliktlösung übertragen werden. Nach Deutsch (1976) weisen der konstruktive Konfliktlösungsprozess und das kreative Problemlösungsverhalten Ähnlichkeiten auf. Man kann deshalb von einem ähnlichen Anforderungscharakter ausgehen. Dies wird auch durch den Vergleich der konsensualen Konfliktlösungsstrategie von Gordon¹⁴⁶ mit einer allgemein üblichen Problemlösemethode (z.B. Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel 1983) bestätigt. Die Übereinstimmung in den wesentlichen Schritten beruht darauf, dass die Konfliktlösungsstrategie von Gordon auf der sechsstufigen Problemlösungsstrategie von John Dewey aufbaut (vgl. Gordon 1977b). Gordon (1991) bezeichnet deswegen seine Konfliktlösungsmethode auch als „Problemlösemethode für Konflikte zwischen Individuen oder Gruppen“ (Gordon 1977b, 216). Um die Ähnlichkeit des Aufbaus beider Methoden zu veranschaulichen, wird in der nachfolgenden Tabelle die Kon-

¹⁴⁶ Bei der Konfliktlösungsstrategie von Gordon handelt es sich um einen idealtypisch dargestellten Planungs- und Entscheidungsprozess zur Lösung des Konflikts. Dabei können in den einzelnen Konfliktsituationen je nach Erfordernis eine oder mehrere Stufen übersprungen werden (vgl. Gordon 1977b).

fliktlösungsstrategie von Gordon der allgemeinen Problemlösemethode gegenübergestellt.

Allgemeine Problemlösemethode	Konfliktlösungsstrategie (nach Gordon)
<ul style="list-style-type: none"> • „Orientierung über die Ausgangssituation und das Problem • Zielausarbeitung • Bestimmung von Operatoren • Evaluation von Lösungsalternativen • Entscheidung • Realisierung der ausgewählten Alternative • Kontrolle und Analyse der erzielten Effekte“ <p>(Fürstenau 1997, 97; Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel 1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definition des Problems <p>---</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung möglicher Lösungen • Wertung der Lösungsvorschläge • Entscheidung für die beste Lösung • Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung • Bewertung der Effektivität der Lösung <p>(Gordon 1977b, 216)</p>

Tab. 9: Gegenüberstellung der allgemeinen Problemlösemethode und Gordons Konfliktlösungsstrategie.

Vergleicht man die einzelnen Schritte beider Methoden miteinander, so entsprechen sich diese im Inhalt weitgehend. Sowohl bei der Problem- als auch bei der Konfliktlösung stimmen folgende Schritte überein:

- die Klärung des Problems,
- die Sammlung von Lösungsalternativen,
- die Bewertung der Lösungsalternativen,
- die Entscheidung für die beste Lösung,
- die Realisierung und
- die Reflexion der Maßnahmen.

Im Gegensatz zur Problemlösung fehlt bei der Konfliktlösungsstrategie die „Zielausarbeitung“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Konfliktlösungsstrategie von Gordon auf der Problemlösemethode aufbaut und deshalb Struktur und Ablauf beider Methoden weitgehend übereinstimmen. Die Forschungsgruppe um Dörner weist auf den Einfluss der aktuellen Kompetenz im Zusammenhang mit dem Lösungsprozess in einer aktuellen Problemlösesituation hin. Ausgehend von den oben angeführten Überlegungen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die

aktuelle Kompetenz ebenso auf den Konfliktlösungsprozess Einfluss nimmt (andere Problemsituationen: vgl. Kleber E. 2000a). Wenn die aktuelle Kompetenz in einer Konfliktlösungssituation nur gering ausgeprägt ist, kann es auch für den Ablauf des Konfliktlösungsprozesses zu negativen Effekten kommen. Die von der Dörner-Gruppe genannten Negativeffekte, wie Reduzierung oder Fehlen der Informationssammlung, geringe Selbstreflexion, Kurzschlüssigkeit, Durchwursteln, Aggression, Regression, Resignation, und die Neigung zu dichotomen Beurteilungen sind insofern als Erscheinungsweisen innerhalb des Konfliktlösungsprozesses denkbar. Die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zur Konfliktforschung bestärken meine Annahme. Nach Glasl (1990) verhärten sich z.B. die Standpunkte der Konfliktgegner, wenn keine konstruktiven und konsensualen Konfliktlösungsstrategien bekannt sind. Des Weiteren ist man für den anderen weniger offen und weniger zugänglich, die Wahrnehmungen sind verzerrt und es findet im Denken, Fühlen und Wollen eine Polarisierung im Sinne des Schwarz-weiß-Denkens statt.

Neubauer et al. (1988) verweisen darauf, dass sich die Kommunikation der Kontrahenten reduziert, weil sie dazu neigen, Kontakte mit dem Konfliktgegner zu vermeiden. Alternativ werden andere Tätigkeiten wie das Trinken von Alkohol und die Zuführung von Nahrung oder sonstige Ablenkungen gesucht. Neubauer et al. (1988) bezeichnen diese Verhaltensweisen als „intuitive Konfliktlösungen“ oder auch als „irrationale Konfliktregelungen“. Die Autorengruppe hebt in diesem Zusammenhang aber ebenso das aggressive Verhalten gegen Unbeteiligte und das Rückzugsverhalten hervor (sich ins Zimmer zurückziehen, verärgert weggehen, allein spazieren gehen). Im Verlauf des Konflikts kann sich aggressives Verhalten verstärken. Inszenierte Demaskierungsaktionen, Imagekampagnen und Gerüchte nehmen zu. Taktiken wie Täuschung und Lüge werden bewusst eingesetzt. Die Konfliktpartner verwenden vermehrt Drohstrategien. Diese können wiederum zur Radikalisierung und zum „explosiven Wuchern von Gewalt“ (Glasl 1990, 271) führen. Dazu gehören auch Zerstörungsakte wie das Zerstören gegnerischer Güter. Die Aggression bzw. die Gewalt nehmen im Laufe der Konflikteskalation an Intensität zu. Gewalt wird als „Lösung“ des Konflikts instrumentell eingesetzt (vgl. Glasl 1990).

Wenn also angenommen werden kann, dass sich eine niedrige aktuelle Kompetenz im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit negativ auf den Konfliktlösungsprozess auswirkt, so muss daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es notwendig und sinnvoll ist, die aktuelle Kompetenz in diesem Bereich durch entsprechende Maßnahmen anzuheben.

9.3.5.4 Darstellung der Skalen der epistemischen und heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

In der vorliegenden Studie geht es um die Förderung der epistemischen und heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit, und zwar bezüglich der erwähnten Konfliktlösungsstrategie von Gordon. Anhand eines Trainingsprogramms soll die aktuelle Kompetenz der Probanden zur Konfliktlösungsfähigkeit erhöht werden. Das erfordert eine Messung der aktuellen Kompetenz der Versuchspersonen. Dazu wurden zwei Skalen für die epistemische und heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit entwickelt. Der Aufbau der Skalen orientiert sich dabei an den Stufen (Schritten) der Konfliktlösungsstrategie Gordons, die sich in sechs Prozessstufen gliedert. Die nachfolgende Tabelle (Tab. 10) zeigt den Aufbau der Skalen zur epistemischen und heuristischen Kompetenz einschließlich der Hintergrunddimensionen.

Die jeweiligen Hintergrunddimensionen (Aktives Zuhören; Konstruktives Mitteilen wie Konfliktüberleitung, Ich- und Du-Botschaften; Finden, Umsetzung und Reflexion der Lösung) ergaben sich aus den konkreten Maßnahmen zu den einzelnen Stufen der Konfliktlösungsstrategie. Die Items zur epistemischen Kompetenz entsprechen Aussagen, die sich auf ein fachliches Wissen über die einzelnen Stufen der Konfliktlösungsstrategie von Gordon¹⁴⁷ beziehen. Dagegen setzt sich die Skala zur heuristischen Kompetenz aus Items zusammen, die für das Selbstvertrauen in Bezug auf die Konfliktlösungsstrategie Gordons stehen.

Die entwickelten Skalen zur epistemischen und heuristischen Kompetenz, die sich mit den zugehörigen Hintergrunddimensionen als theoretisches Konstrukt verstehen, sollen mittels Faktorenanalysen abgesichert werden (vgl. Pkt. 11.2).

¹⁴⁷ Die Konfliktlösungsstrategie von Gordon wurde von mir um den Aspekt der Konfliktüberleitung erweitert (vgl. Pkt. 6.3.3.3).

Konfliktlösungs- strategie nach Gordon	Hinter- grund- dimension	Items zur epistemischen Kompetenz	Items zur heuristischen Kompetenz
1. Stufe: Definition des Problems	Aktives Zuhören	Ich weiß viel darüber, wie ich mich beim aufmerksamen Zuhö- ren verhalten muss.	Ich fühle mich sicher, in der richtigen Weise meinem Konfliktpart- ner aufmerksam zu- hören zu können.
		Ich weiß viel darüber, wie ich einem Miss- verständnis vorbeu- gen kann.	
		Ich weiß viel darüber, wie ich mich verge- wissern kann, dass ich das Anliegen des anderen auch richtig verstanden habe.	Mir fällt schon etwas ein, um dem anderen deutlich zu machen, dass ich sein Anlie- gen verstanden habe.
	Konstruktives Mitteilen (Konflikt- überleitung, Ich-und Du- Botschaften)	Ich weiß viel darüber, wie ich vom Konflikt zur Konfliktlösung überleiten kann.	Ich fühle mich ganz sicher, bei diesem Konflikt passend zur Konfliktlösung überzuleiten.
		Ich weiß viel darüber, auf welche Weise ich dem anderen mein Anliegen mitteilen muss.	Mir fällt sicher etwas ein, wie ich dem an- deren in der richtigen Weise mein Anliegen mitteilen kann, sodass der andere es auch versteht.
		Ich weiß viel darüber, was ich vermeiden muss.	

2. Stufe: Sammlung möglicher Lösungen	Finden, Umsetzung und Reflexion der Lösung	Ich weiß viel darüber, wie ich mir mit dem Banknachbarn Lösungsideen ausdenken kann.	Für mich ist es kein Problem, sich gemeinsam Lösungsvorschläge auszudenken.
3. Stufe: Wertung der Lösung		Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn herausfinden kann, welche Lösung von den vorgeschlagenen Lösungsideen die beste ist.	Ich fühle mich sicher, gemeinsam mit dem anderen aus den gesammelten Lösungsvorschlägen eine Lösungsidee zusammenzusetzen, die dann für beide stimmt.
4. Stufe: Entscheidung		Ich weiß viel darüber, wie ich mich mit dem Banknachbarn für eine Lösung entscheiden kann.	
5. Stufe: Realisierung der Entscheidung		Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn einen Lösungsweg so planen kann, dass er in die Tat umzusetzen ist.	Egal wie schlimm der Konflikt ist, mir fällt schon etwas ein, ihn mit einem Kompromiss zu regeln.
6. Stufe: Beurteilung des Erfolges		Ich weiß viel darüber, wie ich überprüfen kann, ob sich die Lösung bewährt hat.	

Tab. 10: Aufbau der Skalen zur epistemischen und heuristischen Kompetenz auf der Basis der Konfliktlösungsstrategie von Gordon.

10. Durchführung der Vor- und Hauptuntersuchung

10.1 Voruntersuchung

10.1.1 Ziel der Voruntersuchung

Ziel der Voruntersuchung war neben der Erprobung der Lerneinheit die Prüfung des Erhebungsinstruments auf seine Eignung. Der Fragebogen wurde deswegen mit den Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“, die für ein theoretisches Konstrukt stehen (vgl. Pkt. 11.2), einer Itemanalyse mit den Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unterzogen. Weiterhin wurden mit den genannten Itemskalen Faktorenanalysen durchgeführt. Dabei sollte überprüft werden, ob und inwieweit sich die theoretischen Ausgangskonstrukte auch empirisch reproduzieren lassen. Die Reliabilität des Fragebogens ließ sich dadurch nochmals erhöhen. Zur besseren Absicherung wurde der Fragebogen aber nicht nur in der Voruntersuchung, die eine sehr kleine Stichprobe von $n = 20$ aufweist, einer Itemanalyse und Faktorenanalysen unterzogen. Die Überprüfung fand auch mit der Stichprobe der Hauptuntersuchung ($n = 149$) statt, da diese um ein Vielfaches größer war. (Zur Ergebnisauswertung der Testgütekriterien sowie der Faktorenanalysen siehe Pkt. 11.1 und 11.2). In der Voruntersuchung sollte des Weiteren auch die Verständlichkeit des Fragebogens getestet werden, um gegebenenfalls noch Änderungen in der Formulierung vornehmen zu können.

10.1.2 Zur Stichprobe

Eine fünfte Jahrgangsstufe der Hauptschule in Z. wurde als Stichprobe der Voruntersuchung herangezogen. 20 Schüler und Schülerinnen beteiligten sich an der Lerneinheit und an der Untersuchung. Die Stichprobe entsprach keiner Zufallsauswahl. Aus organisatorischen Gründen war keine größere Stichprobe für die Voruntersuchung möglich. Zur Durchführung der Lerneinheit erklärten sich insgesamt drei Lehrkräfte bereit, wobei nur zwei Lehrkräfte davon für die Hauptuntersuchung zur Verfügung standen.

10.1.3 Zeit- und Versuchsplan

Die Voruntersuchung und die Lerneinheit wurden im November 1997 durchgeführt. Die Untersuchung fand an zwei Messzeitpunkten vor und nach der Lerneinheit statt. Die Lerneinheit nahm zwei Unterrichtswochen in Anspruch. Der Ablauf der Voruntersuchung wird in Tab 11 dargelegt.

Zeit	Untersuchungsgruppe	Abschnitte	Fragebogen-erhebung
November 1997	Vgr. Z. Klasse 5b	1. Vor der Lerneinheit	Erhebung 1 (vor der Lerneinheit)
November 1997	Vgr. Z. Klasse 5b	2. Durchführung der Lerneinheit (2 Unterrichtswochen)	Erhebung 2 (nach der Lerneinheit)

Tab. 11: Zeit- und Versuchsplan der Voruntersuchung.

10.2 Beschreibung der Hauptuntersuchung

10.2.1 Weiterentwicklung des Fragebogens für die Hauptuntersuchung

In der Voruntersuchung zeigten sich bei der Durchführung der Fragebogenerhebung im Großen und Ganzen keine Verständnisprobleme bei den Versuchspersonen. So konnten die Formulierungen der einzelnen Itemaussagen für den Fragebogen der Hauptuntersuchung übernommen werden.

In inhaltlicher Hinsicht ergab sich bei der Überarbeitung des Fragebogens aufgrund weiterer theoretischer Überlegungen eine Ergänzung. Die Frage nach der Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien sollte nicht nur für die mediale, sondern auch für die reale Wirklichkeit geklärt werden. Deswegen wurde eine zusätzliche Itemskala zu dieser Problemfrage entwickelt und anhand einzelner Items operationalisiert. Mit der Auswertung der neuen Itemskala „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit“ sollen die Hypothesen H₇: „Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien vor der Lerneinheit für die Wirklichkeit als sinnvoll“, und H₈: „Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach der Lerneinheit für die Wirklichkeit als nicht sinnvoll“, beantwortet werden.

10.2.2 Zeit- und Versuchsplan

Die Hauptuntersuchung, einschließlich aller Messungen, fand im Zeitraum vom 1. Dezember 1997 bis 12. Juli 1998 statt. In dieser Zeit wurde der Fragebogen den Schülern an drei verschiedenen Messzeitpunkten vorgelegt. Die Erhebung wurde vor und nach der Lerneinheit sowie nach einem zeitlichen Abstand zu diesem Unterrichtsprojekt durchgeführt. Als Versuchsgruppe standen zwei Schulklassen jeweils einer sechsten Jahrgangsstufe und als Kontrollgruppe vier weitere Klassen der sechsten Jahrgangsstufe zur Verfügung. Die Kontrollgruppe nahm nicht an der Lerneinheit teil:

Untersuchungsgruppen: Klasse 6b der Hauptschule in G. (24 Schüler)
 Klasse 6a der Hauptschule in E. (24 Schüler)
 Kontrollgruppen: Klasse 6a der Hauptschule in G.
 Klasse 6b der Hauptschule in E.
 Klasse 6b einer Hauptschule in N.
 Klasse 6a einer Hauptschule in N.

Die Lerneinheit umfasste zwei Unterrichtswochen im fächerübergreifenden Unterricht. Im Folgenden zeigt der Zeit- und Versuchsplan den Ablauf der Hauptuntersuchung (Tab. 12).

Zeit	Untersuchungsgruppe	Abschnitte	Fragebogenerhebung
01. 12. 1997 02. 02. 1998 30. 01. 1998 30. 01. 1998 01. 12. 1997 01. 12. 1997	Vgr. (G., 6b) Vgr. (E., 6a) Kgr. (G., 6a) Kgr. (E., 6b) Kgr. (N., 6b) Kgr. (N., 6a)	1. Vor der Lerneinheit	Erhebung 1 (vor der Lerneinheit)
12. 12. 1997 13. 02. 1998 12. 02. 1998 13. 02. 1998 12. 12. 1997 12. 12. 1997	Vgr. (G., 6b) Vgr. (E., 6a) Kgr. (G., 6a) Kgr. (E., 6b) Kgr. (N., 6b) Kgr. (N., 6a)	2. Durchführung der Lerneinheit	Erhebung 2 (nach der Lerneinheit)
12. 05. 1998 12. 07. 1998	Vgr. (G., 6b) Vgr. (E., 6a)	3. Nach einem größeren zeitlichen Abstand (nach fünf Monaten)	Erhebung 3

Tab. 12: Zeit- und Versuchsplan der Hauptuntersuchung.

10.2.3 Beschreibung der Stichprobe

Die an der Hauptuntersuchung beteiligte Versuchsgruppe bestand aus zwei Hauptschulklassen der sechsten Jahrgangsstufe verschiedener Schulen. Zur Beschreibung der Stichprobe interessierten neben den biographischen Daten im Besonderen die Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video, die Genre- und Idolpräferenz sowie die persönlichen Konfliktlösungsstrategien bei Streitigkeiten. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung der Versuchsgruppe zum ersten Messzeitpunkt in Tabellen dargestellt und beschrieben. Beim ersten Messzeitpunkt waren insgesamt 47 Personen an der Befragung beteiligt. An dieser Stelle wird auf eine detaillierte Stichprobenbeschreibung der Kontrollgruppe verzichtet, um diesen Abschnitt nicht mit Zahlenmaterial zu überfrachten.

10.2.3.1 Biographische Daten

Alter und Geschlecht

Die Altersspanne der Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe reichte von 11 bis 13 Jahren, wobei die Elf- und Zwölfjährigen den Hauptanteil von 93,6 Prozent ausmachten.

Alter	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
11	9	14	23
12	6	15	21
13	1	2	3
Gesamt	16	31	47

Tab. 13: Altersverteilung der Versuchsgruppe nach Geschlecht.

An der Untersuchung waren 16 Mädchen und 31 Jungen beteiligt. Davon waren neun Mädchen und 14 Jungen 11 Jahre, sechs Mädchen und 15 Jungen 12 Jahre sowie ein Mädchen und zwei Jungen 13 Jahre alt.

Nationalität

Von den insgesamt 47 Personen besaßen vier Personen eine andere Nationalität. Das entspricht 8,5 Prozent der Befragten.

Nationalität	Anzahl
deutsch	43
andere	4

Tab. 14: Verteilung der Nationalitäten in der Versuchsgruppe.

10.2.3.2 Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video

Mediennutzung: Fernseh- und Videokonsum

Täglicher Fernsehkonsum:

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den durchschnittlichen täglichen Fernsehkonsum der Kinder.

	gar nicht	weniger als 1 Stunde	etwa 1 Stunde	etwa 2 Stunden	etwa 3 Stunden	etwa 4 Stunden	mehr als 4 Stunden
	%						
durchschnittl. Fernsehkonsum	5,2	19,6	23,2	25,1	15,9	6,4	4,6

Tab. 15: Durchschnittlicher täglicher Fernsehkonsum von Montag bis Sonntag.

Von den Schülern schauten während der Woche durchschnittlich 5,2 % gar nicht, 11 % hingegen sogar vier und mehr Stunden fern. Letztere können deswegen auch in die Gruppe der Vielseher eingeordnet werden. Die wenig fernsehenden Kinder mit durchschnittlich täglich „weniger als einer Stunde“ oder „etwa einer Stunde“ entsprachen 42,8 %. Die übrigen Kinder (41 %) sahen während der Woche etwa zwei oder drei Stunden täglich fern.

Bei den Fernsehgewohnheiten ist nicht nur die Quantität (in Bezug auf die Stundenanzahl) von Bedeutung, sondern es spielen auch extreme Fernsehgewohnheiten eine Rolle wie z. B. sehr frühes (bereits vor der Schule) und sehr spätes (nach

23 Uhr) Fernsehen. Über diese Früh- und Spätseher gibt die folgende Tabelle (Tab 16) Auskunft.

Tage	sehr frühes Fernsehen (vor der Schule)	sehr spätes Fernsehen (nach 23 Uhr)
	%	
0	48,9	21,3
1	10,6	29,8
2	27,7	46,8
3	4,3	2,1
4	2,1	0
5	2,1	0
6	0	0
7	4,3	0

Tab. 16: Verteilung der extremen Fernsehnutzung.

51,1 % der Schüler gaben an, mindestens an einem oder mehreren Tagen der Woche schon sehr früh fernzusehen. Im Durchschnitt schauten die Frühseher an 2,5 Tagen während der Woche bereits früh fern. Die Gruppe der Schüler, die mindestens an einem oder mehr Tagen in der Woche noch sehr spät (nach 23 Uhr) fernsah, wies einen Prozentanteil von 78,7 % auf. Im Durchschnitt schauten die Spätseher an 1,7 Tagen während der Woche noch sehr spät fern. Die Hauptfernsehzeiten der Schüler liegen – wie aus der Forschung bekannt (vgl. Pkt. 4.2.2) – am frühen oder späten Nachmittag und am frühen Abend. Die Angaben der Stichprobe bestätigt diese Fernsehgewohnheiten (vgl. Tab. 17).

Am frühen Nachmittag waren es 68,1 % der Versuchspersonen, die mindestens einmal oder häufiger pro Woche zwischen 14 und 16 Uhr fernsahen, und zwar im Durchschnitt an 2,9 Tagen in der Woche. 87,2 % der Versuchspersonen gaben an, mindestens einmal oder häufiger pro Woche zwischen 16 und 20 Uhr fernzusehen. Durchschnittlich sah die Gruppe an 4,2 Tagen zu dieser Zeit fern.

Tage	Fernsehen am frühen Nachmittag (14 bis 16 Uhr)	Fernsehen am späten Nachmittag und frühen Abend (16 bis 20 Uhr)
	%	
0	31,9	12,8
1	21,3	8,5
2	17,0	6,4
3	10,6	21,3
4	0,0	10,6
5	10,6	19,1
6	6,4	4,3
7	2,1	17,0

Tab. 17: Verteilung der Fernsehkonsumenten zu den Hauptfernsehzeiten.

Wie häufig wird die Actionserie „Das A-Team“ angesehen?:

Die Actionserie „Das A-Team“ wurde als Beispiel der gewalthaltigen Serien für die Lerneinheit ausgewählt und als Grundlage für die Filmanalyse genommen. Wie häufig die Actionserie bereits vor der Lerneinheit gesehen worden war, wurde im Fragebogen mit abgefragt.

	jeden Sonntag	manchmal	selten	nie
	%			
A-Team ansehen	2,1	19,1	17,0	61,7

Tab. 18: Verteilung der Häufigkeit auf die Frage: „Wie häufig siehst du dir die Sendung ‚Das A-Team‘ an?“.

Die Angabe „jeden Sonntag“ kreuzten 2,1 % der Schüler an. „Manchmal“ erhielt 19,1 %, „selten“ 17,0 % und „nie“ 61,7 % der Stimmen. Mehr als ein Drittel (38,2 %) der Versuchsgruppe kannte mit Sicherheit die Actionserie bereits vor der Durchführung der Lerneinheit. Dieser Anteil liegt möglicherweise höher; allerdings konnte keine eindeutige Aussage getroffen werden, inwieweit diejenigen, die sich das A-Team nicht ansahen, die Serie trotzdem kannten.

Täglicher Videokonsum:

Der Videokonsum der Stichprobe fällt gegenüber der Fernsehnutzung wesentlich geringer aus (vgl. Tab. 19).

	gar nicht	weniger als 1 Stunde	etwa 1 Stunde	etwa 2 Stunden	etwa 3 Stunden	etwa 4 Stunden	mehr als 4 Stunden
	%						
durchschnittl. Videokonsum	63,9	13,6	12,8	7,5	1,6	0,3	0,3

Tab. 19: Durchschnittlicher täglicher Videokonsum von Montag bis Sonntag.

Durchschnittlich 63,9 % der Versuchspersonen schauten während der Woche gar nicht Video. 26,4 % sahen „weniger als eine Stunde“ oder „etwa eine Stunde“ Video. Die Gruppe, die etwa zwei oder drei Stunden pro Tag vor dem Videogerät saß, umfasst 9,1 %. Die Gruppe der Vielseher mit einem Videokonsum von vier oder mehr als vier Stunden täglich ist mit durchschnittlich 0,6 % pro Woche sehr klein.

durchschnittl. Videokonsum	gar nicht	weniger als 1 Stunde	etwa 1 Stunde	etwa 2 Stunden	etwa 3 Stunden	etwa 4 Stunden	mehr als 4 Stunden
	%						
wochentags	72,1	16,0	6,6	3,5	1,7	0,0	0,0
am Wochenende	43,5	7,6	28,3	17,4	1,1	1,1	1,1

Tab. 20: Durchschnittlicher täglicher Videokonsum wochentags und am Wochenende.

Wie nicht anders zu erwarten, ist der Videokonsum am Wochenende tendenziell höher. Unter der Woche gaben im Durchschnitt 72,1 % an, nie Video zu schauen, gegenüber 43,5 % am Wochenende. „Weniger als eine Stunde“ oder „etwa eine Stunde“ wurden während der Woche von 22,6 % der Versuchspersonen gegenüber 35,9 % am Wochenende angekreuzt. Samstags und sonntags wurden sogar von durchschnittlich 18,5 % der Schüler, gegenüber nur 5,3 % während der Woche, etwa zwei oder drei Stunden Video geschaut. Während wochentags keine der Versuchspersonen etwa vier Stunden oder mehr Videos ansah, waren dies am Wochenende durchschnittlich 2,2 %.

Medienausstattung:

Die Medienausstattung des Kindes bzw. der Familie beeinflusst das Fernseh- und Videoverhalten der Kinder. Wie die Medienausstattung der Stichprobe aussieht, zeigt nachfolgende Tabelle (vgl. Tab. 21).

	ja	nein
Eigenes Fernsehgerät	36,2	63,8
Videogerät in der Familie	91,5	8,5

Tab. 21: Verteilung der Medienausstattung.

Eigenes Fernsehgerät:

Ein eigenes Fernsehgerät zu besitzen, gaben etwa ein Drittel (36,2 %) der Kinder an. Kein eigenes Gerät haben demnach 63,8 % der Kinder.

Videogerät in der Familie:

Von den Familien der Schüler haben 91,5 % ein Videogerät. Lediglich 8,5 % der Befragten haben demnach in der Familie keinen Zugang zu einem Videogerät.

10.2.3.3 Genrepräferenz und Idolpräferenz

Genrepräferenz

Welche Vorlieben für bestimmte Filme und Serien bei der Stichprobe vorhanden sind, darüber geben die folgenden Betrachtungen Aufschluss.

	sehr gerne/ gerne	mag ich eher nicht/ mag ich überhaupt nicht
Zeichentrickfilme	95,7 %	4,3 %
Abenteuerfilme	93,6 %	6,4 %
lustige Unterhaltungsshow	86,7 %	13,3 %
Actionfilme	69,6 %	30,4 %
dt. Kriminalserien	66,0 %	34,0 %
Sciencefictionfilme	63,4 %	36,6 %
Tierserien/Naturserien	60,9 %	39,1 %
Sportsendungen	60,9 %	39,1 %
Kindersendungen	57,4 %	42,6 %
amerikan. Familienserien	48,8 %	51,2 %
amerikan. Kriminalserien	48,8 %	51,2 %
Actionserien	44,4 %	55,6 %
dt. Familienserien	38,6 %	61,4 %
Horrorfilme	37,0 %	63,0 %
Beziehungs-/Liebes-/ Problemfilme	35,0 %	65,0 %
Kriegsfilme	22,7 %	77,3 %

Tab. 22: Die Beliebtheit der Filme und Serien bei der Versuchsgruppe allgemein.

Am meisten waren bei den Schülern Zeichentrickfilme (97,5 %), Abenteuerfilme (93,6 %) und lustige Unterhaltungsshow (86,7 %) beliebt. Diese wurden mit „sehr gerne“ oder „gerne“ bewertet. Sehr beliebt waren außerdem Actionfilme (69,6 %), deutsche Kriminalserien (66,0 %), Sciencefictionfilme (63,4 %), Tierserien/Naturserien (60,9 %), Sportsendungen (60,9 %) und Kindersendungen (57,4 %). Amerikanische Familienserien (48,8 %), amerikanische Kriminalserien (48,8 %) und Actionserien (44,4 %) wurden nur noch von knapp unter der Hälfte der Versuchspersonen „sehr gerne“ oder „gerne“ gemocht. Nur bei relativ wenigen waren dagegen deutsche Familienserien (38,6 %), Horrorfilme (37,0 %) und Beziehungs-/Liebes-/ Problemfilme (35,0 %) beliebt. Auf ebenso wenig Gegenliebe stießen Kriegsfilme. Lediglich 22,7 % der Schüler sprachen sich dafür aus. Von besonderem Interesse dürfte dabei der Präferenzvergleich von Mädchen und Jungen zu den einzelnen Genretypen sein (vgl. Tab. 23 und Tab. 24).

Geschlecht: weiblich		
	sehr gerne/ gerne	mag ich eher nicht/ mag ich überhaupt nicht
Zeichentrickfilme	87,5 %	12,5 %
Abenteuerfilme	87,5 %	12,5 %
lustige Unterhaltungsshows	87,5 %	12,5 %
dt. Kriminalserien	81,3 %	18,8 %
dt. Familienserien	62,5 %	37,5 %
Tierserien/Naturserien	62,5 %	37,5 %
Actionfilme	53,3 %	46,7 %
Kindersendungen	50,0 %	50,0 %
amerikan. Familienserien	46,2 %	53,8 %
Sciencefictionfilme	46,2 %	53,8 %
Sportsendungen	40,0 %	60,0 %
Beziehungs-/Liebes-/ Problemfilme	30,8 %	69,2 %
amerikan. Kriminalserien	28,6 %	71,4 %
Actionserien	26,7 %	73,3 %
Horrorfilme	18,8 %	81,3 %
Kriegsfilme	0,0 %	100,0 %

Tab. 23: Die Beliebtheit der Filme und Serien bei den Mädchen.

Geschlecht: männlich		
	sehr gerne/ gerne	mag ich eher nicht/ mag ich überhaupt nicht
Zeichentrickfilme	100,0 %	0,0 %
Abenteuerfilme	96,8 %	3,2 %
lustige Unterhaltungsshow	86,2 %	13,8 %
Actionfilme	77,4 %	22,6 %
Sciencefictionfilme	71,4 %	28,6 %
Sportsendungen	71,0 %	29,0 %
Kindersendungen	61,3 %	38,7 %
Tierserien/Naturserien	60,0 %	40,0 %
amerikan. Kriminalserien	59,3 %	40,7 %
dt. Kriminalserien	58,1 %	41,9 %
Actionserien	53,3 %	46,7 %
amerikan. Familienserien	50,0 %	50,0 %
Horrorfilme	46,7 %	53,3 %
Beziehungs-/Liebes-/ Problemfilme	37,0 %	63,0 %
Kriegsfilme	34,5 %	65,5 %
dt. Familienserien	25,0 %	75,0 %

Tab. 24: Die Beliebtheit der Filme und Serien bei den Jungen.

Die Beliebtheit von Zeichentrickfilmen, Abenteuerfilmen und lustigen Unterhaltungsshow stimmte in der Rangfolge bei Jungen und Mädchen nicht überein. Actionfilme (77,4 %) rangierten bei den Jungen an vierter Stelle, während sie bei den Mädchen nur an siebter Stelle (53,3 %) lagen. Actionserien waren ebenfalls sehr unterschiedlich beliebt. Während 53,3 % der Jungen sie schätzten, sprachen sich nur 26,7 % der Mädchen dafür aus. Außerdem wurden von den Jungen weit mehr als von den Mädchen Sciencefictionfilme, Sportsendungen, amerikanische Kriminalserien und Horrorfilme präferiert. Bei Mädchen waren im Gegensatz dazu deutsche Kriminalserien und deutsche Familienserien um einiges beliebter als bei Jungen. Besonders auffallend war die absolute Ablehnung von Kriegsfilmen bei den Mädchen gegenüber einer Zustimmung von 34,5 % bei den Jungen. Für eine

Überraschung sorgte die Bewertung von „Beziehungs-, Liebes- und Problemfilmen“ bei den Mädchen. Forschungsergebnisse wiesen die Beliebtheit dieser Filme vor allem beim weiblichen Geschlecht nach (vgl. Bofinger/Lutz/Spanhel 1999). Bei den Mädchen der Stichprobe erhielten „Beziehungs-, Liebes- und Problemfilme“ innerhalb einer Rangordnungsverteilung jedoch lediglich Platz 12 von insgesamt 16 Genres (30,8 %). Den Forschungsergebnissen dann wieder entsprechend wiesen die Jungen dieser Genrerichtung Platz 14 zu (37,0 %). Damit bestätigte sich die übliche negative Bewertung solcher Filme seitens der Jungen (vgl. Bofinger/Lutz/Spanhel 1999).

Idolpräferenz

Kinder und Jugendliche lieben unterschiedliche Filmidole, mit denen sie sich mehr oder weniger identifizieren. In der folgenden Auswertung wird ein Überblick gegeben, welche Filmidole aus Actionfilmen innerhalb der Stichprobe präferiert wurden. Auf die Frage: „Gibt es eine Person eines Actionsfilmes, die du besonders gut findest?“ wurden 15 Filmidole genannt. Von den insgesamt 47 Versuchspersonen gaben 31 ein bevorzugtes Filmidol an (vgl. Tab. 25).

James Bond	22,6 %
MacGyver	12,9 %
Arnold Schwarzenegger	12,9 %
Kommissar Rex	6,5 %
Jean Claude van Damme	6,5 %
Harrison Ford	6,5 %
Will Smith & Bruce Lee	6,5 %
Terence Hill & Bud Spencer	3,2 %
Faceman	3,2 %
Stephen King	3,2 %
Michael Knight	3,2 %
Robin Williams	3,2 %
Silvester Stallone	3,2 %
Keanu Reeves & Sandra Bullock	3,2 %
Julia Roberts	3,2 %

Tab. 25: Verteilung der Idolpräferenz.

Einige Filmidole wurden mehrfach genannt. Als Spitzenreiter erwiesen sich James Bond (22,6 %), Arnold Schwarzenegger (12,9 %) und MacGyver (12,9 %). Es wird ersichtlich, dass die allgemein populären Figuren auch bei der Stichprobe beliebt waren. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind insofern interessant, als bereits bei der Nennung von Filmidolen Unterschiede auftraten (vgl. Tab. 26 und 27).

weiblich	
Kommissar Rex	2
Harrison Ford	1
James Bond	1
Julia Roberts	1
Keanu Reeves & Sandra Bullock	1
Will Smith & Bruce Lee	1

Tab. 26: Verteilung der Idolpräferenz bei den Mädchen.

männlich	
James Bond	6
MacGyver	4
Arnold Schwarzenegger	4
Jean Claude van Damme	2
Terence Hill & Bud Spencer	1
Faceman	1
Harrison Ford	1
Will Smith & Bruce Lee	1
Stephen King	1
Michael Knight	1
Robin Williams	1
Silvester Stallone	1

Tab. 27: Verteilung der Idolpräferenz bei den Jungen.

Auffallend ist, dass sogar weniger als die Hälfte der Mädchen überhaupt Angaben dazu machten, wohingegen von den Jungen 77 % ein Filmidol nannten. Warum die Mädchen hier weniger Beispiele vorgaben, liegt vermutlich daran, dass die abgefragten Filmidole auf Actionfilme beschränkt waren. Die Idole bieten den Jungen für ihr männliches Rollenverhalten Identifikationsmöglichkeiten; die Mädchen sind weniger dafür zu begeistern. Zudem kam bei den Mädchen lediglich eine Person vor, die mehr als einmal ausgewählt wurde. Kommissar Rex wurde von zwei Schülerinnen genannt. Je eine Stimme erhielten James Bond, Harrison Ford, Will Smith, Keanu Reeves und Julia Roberts. Anzumerken ist hierbei, dass insgesamt drei der vorgegebenen Personen nicht als Filmidol eines Actionfilms dienen können. Dies sind im Einzelnen Julia Roberts, die im Zusammenhang mit „Pretty Woman“, einem Liebesfilm, genannt wurde, Kommissar Rex – ein Polizeihund – und Stephen King, ein Horrorbuchautor. Die Abfrage bei den Jungen wies James Bond den ersten Platz in der Beliebtheitskala zu, gefolgt von Arnold Schwarzenegger und MacGyver. Die Übrigen werden, bis auf Jean Claude van Damme mit zwei Stimmen, nur einmal aufgeführt. Jungen und Mädchen unterscheiden sich offensichtlich in der Bewertung ihrer Filmidole. Die nächste Frage, ob die Versuchspersonen in Bezug auf das Idol Ähnlichkeiten mit sich selbst sehen, wurde nur von 34,4 % der Schülerinnen und Schüler bestätigt. Wesentlich mehr Zustimmung erhielt die Aussage: „So wie diese Person, möchte ich auch sein“. Insgesamt 74,2 % sprachen sich dafür aus. Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Unterschiede, so zeigt sich, dass die Jungen bei sich eher Ähnlichkeiten mit den genannten Idolen sahen (36 % stimmten für „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“). Bei den Mädchen fühlten sich nur 28,6 % ihrem Idol ähnlich. Übereinstimmend fiel das Urteil bei der Frage aus, ob die Schülerinnen und Schüler so wie dieses Idol sein wollen. Bei den Mädchen stimmten insgesamt 71,5 % und bei den Jungen 75 % für „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ (vgl. Tab. 28 und Tab. 29).

	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
trifft voll zu	28,6 %	4,0 %	9,4 %
trifft eher zu	0,0 %	32,0 %	25,0 %
trifft eher nicht zu	14,3 %	48,0 %	40,6 %
trifft überhaupt nicht zu	57,1 %	12,0 %	21,9 %
weiß nicht	0,0 %	4,0 %	3,1 %

Tab. 28: Verteilung zur Aussage: „In der Person sehe ich Ähnlichkeiten mit mir selbst“, nach Geschlecht.

	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
trifft voll zu	28,6 %	41,7 %	38,7 %
trifft eher zu	42,9 %	33,3 %	35,5 %
trifft eher nicht zu	0,0 %	12,5 %	9,7 %
trifft überhaupt nicht zu	28,6 %	8,3 %	12,9 %
weiß nicht	0,0 %	4,2 %	3,2 %

Tab. 29: Verteilung zur Aussage: „So wie diese Person möchte ich auch sein“, nach Geschlecht.

Die breite Palette der Filmidolbeispiele macht deutlich, wie sehr die Darsteller als Identifikationsfigur dienen können. Sie verkörpern für Kinder und Jugendliche Ideale wie Stärke, Mut und Einsatzbereitschaft. Welche Merkmale die Kinder besonders schätzten, wird im Folgenden dargestellt (vgl. Tab. 30).

%	
Ausstrahlung	84,4
Mut	78,1
Kampftechnik	75,0
Körper	68,7
Gesicht	59,4
Stärke	56,3
Einsatzbereitschaft	56,2
Outfit	50,0

Tab. 30: Verteilung der Eigenschaften der Idole nach Wichtigkeit.

Von den Versuchspersonen, die ein Filmidol genannt hatten, bewerteten die meisten (84,4 %) mit der Zustimmung „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ vor allem die Ausstrahlung positiv. Auch Merkmale wie Mut (78,1 %), Kampftechnik (75 %) und Körper (68,7 %) haben offenbar einen hohen Wert bei den Schülerinnen und Schülern. Gesicht (59,4 %), Stärke (56,3 %), Einsatzbereitschaft (56,2 %) und Outfit (50 %) wurden zwar von einem großen Teil der Stichprobe als „toll“ bezeichnet, nahmen aber in der Rangfolge die letzten Plätze ein.

Insgesamt gesehen beeindrucken Ausstrahlung, Mut und Kampftechnik erheblich; das Outfit scheint dagegen in der Bedeutsamkeit nur nachrangig zu sein.

10.2.3.4 Persönliche Konfliktlösungsstrategien

Die Auswertung der persönlichen Konfliktlösungsstrategien hat in diesem Fall lediglich explorativen Charakter, da eine Itemskala zu einer umfassenden Überprüfung der persönlichen Konfliktlösungsstrategien differenzierter angelegt und die Reliabilität belegt sein müsste. So sollen nur mögliche Tendenzen festgestellt werden, die allerdings eingeschränkt zu bewerten sind. Die Verteilung der persönlichen Konfliktlösungsstrategien ist in Tab. 31 aufgeführt.

%	
nachgeben (40)	38,3
aufgeben (44)	29,8
sich zurückziehen (45)	40,5
Meinung sagen (42)	72,4
wütend anschreien (47)	29,8
stoßen, schlagen (48)	27,7
sich aussprechen (41)	44,7
gemeinsame Lösung suchen (43)	42,6
Problem anhören (46)	51,1

Tab. 31: Verteilung der persönlichen Konfliktlösungsstrategien.

Bei der Auswertung der Frage: „Wie enden deine Konflikte zwischen dir und anderen Kindern deiner Altersgruppe?“ zeigte sich folgendes Bild: Bezüglich der Variablen 40 (nachgeben), 44 (aufgeben) und 45 (sich zurückziehen) stimmten dem „Nachgeben“ 38,3 %, dem „Aufgeben“ 29,8 % und dem „Sich-Zurückziehen“ 40,5 % zu. Insgesamt schätzte sich die überwiegende Mehrheit nicht so ein, in Konfliktsituationen meistens den Rückzug anzutreten. Dies trifft offensichtlich nur für rund ein Drittel der Befragten zu.

Bei den kämpferischen und z. T. mit Gewalt besetzten Verhaltensweisen mit den Variablen 42 (Meinung sagen), 47 (wütend anschreien) und 48 (stoßen, schlagen) bekannten sich 72,4 % für „Meinung sagen“, 29,8 % für „wütend anschreien“ und 27,7 % für „stoßen, schlagen“. Die Antworten ergeben ein sehr unterschiedliches Bild. Während fast drei Viertel der Variablen „Meinung sagen“ zustimmten, war dies bei den beiden anderen Variablen, bei welchen aggressives Auftreten meistens bevorzugt wurde, nur jeweils knapp ein Drittel. Innerhalb eines konstruktiven Verhaltens mit den Variablen 41 (sich aussprechen), 43 (gemeinsame Lösung suchen) und 46 (Problem anhören) äußerten sich 44,7 % zustimmend für „sich ausspre-

chen“, 42,6 % für „gemeinsame Lösung suchen“ und 52,2 % für „Problem anhören“. Anhand der Auswertungen lassen sich unter Vorbehalt folgende Verhaltens-tendenzen in Konfliktsituationen ablesen: Die größte Zustimmung erhielt die Variable „Ich sage den anderen meistens meine Meinung“ (72,4 %). Hier wird offensichtlich das Grundbedürfnis der Kinder und Jugendlichen getroffen, bei Streit dem anderen „richtig die Meinung zu sagen“. Wie sehr man mit dieser Ver-haltensweise den Konfliktpartner auch verletzen kann, wird vermutlich zu diesem Zeitpunkt noch nicht reflektiert. Unter den übrigen Verhaltensweisen fanden die konstruktiven die höchste Zustimmung (42,6 bis 51,1 %). Offenkundig schätzt un-gefähr die Hälfte der Schülerinnen und Schüler solche Handlungsweisen und ver-sucht diese mehr oder weniger bei entsprechenden Konflikten einzusetzen. Die Verhaltensstrategie des „Rückzugs“ wurde nach eigener Einschätzung von ca. 30 bis 40 % der Schüler meistens angewandt. Vermutlich traten bei der Anwendung solcher Strategien negative Gefühle angesichts der damit verbundenen „Verlierer-rolle“ auf. Das als problematisch zu bewertende Verhalten (stoßen, schlagen) traf bei durchschnittlich 27,7 % der Befragten zu. Aus allen Ergebnissen lässt sich das Fazit ziehen, dass bei den Schülern ein Bedarf hinsichtlich der Vermittlung kon-struktiver Konfliktlösungsstrategien besteht, die aufgebaut und gefördert werden sollten.

10.2.3.5 Zur Repräsentativität der Stichprobe

Nach statistischer Erfordernis soll eine Stichprobe so ausgewählt werden, dass sie die Grundgesamtheit widerspiegelt. Die Stichprobe dieser Untersuchung besitzt keine Repräsentativität, da die Bedingungen einer Zufallsstichprobe aus organisa-torischen Gründen nicht erfüllt werden konnten (vgl. Pkt. 8.1). Im Dienste der em-pirischen Forschung können Schulklassen in der Regel nicht nach Zufall ausge-wählt werden, denn Schulorganisation, Schule, Lehrkraft und Eltern der Schüler müssen sich zur Beteiligung an einem Forschungsvorhaben bereit erklären. Der Forderung, die zu untersuchenden Klassen zufällig auszuwählen, kann demnach meist nicht nachgekommen werden. Die Ergebnisse der Evaluation sind deswegen nur bedingt generalisierbar. Um eine selektive Auswahl der Stichprobe festzustel-len bzw. auszuschließen, wurde der Fragebogen auch einer Kontrollgruppe vorge-legt, die parallel zum ersten Messzeitpunkt befragt wurde. Die Kontrollgruppe nahm nicht an der Lerneinheit teil. Sie setzte sich aus vier Klassen jeweils der sechsten Jahrgangsstufe mit insgesamt 95 Schülern aus unterschiedlichen regiona-len Einzugsbereichen (Großstadt, Kleinstadt, Marktgemeinde) zusammen, um eine gute Bandbreite der Schülerpopulation innerhalb der Kontrollgruppe zu gewährlei-sten. Die Kontrollgruppe wies allerdings einen hohen Ausländeranteil von 34 Pro-zent auf, da zwei Klassen der Kontrollgruppe aus einer Großstadt stammten. Durch

den Vergleich der Aussagen der Versuchs- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt sollte untersucht werden, inwieweit diese Aussagen übereinstimmen bzw. voneinander abweichen. Falls sich die Antworten von Versuchs- und Kontrollgruppe nicht signifikant und durchgängig unterscheiden, kann damit bestätigt werden, dass die inferenzstatistischen Ergebnisse nicht nur für die Versuchsgruppe gelten, sondern auch für die Altersgruppe der sechsten Jahrgangsstufe der Hauptschule zu verallgemeinern sind. Die Vergleichsberechnung wurde mit dem Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Der Mean Rank wurde auf signifikante Unterschiede untersucht.

Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests (1. MZP):

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests für alle Items des Fragebogens – gemeint sind sowohl die Items zur Stichprobenbeschreibung (erster Teil des Fragebogens) als auch die Items, die zur Veränderungsmessung herangezogen wurden (zweiter Teil des Fragebogens) – dargestellt (vgl. Tab. 32 bis 36 und Anh. 3.2.2). Das Ergebnis des Vergleichs gilt als signifikant unterschiedlich, wenn $\alpha \leq 0,05$ (Asymptotische Signifikanz (2-seitig)). Ergebnisdarstellungen des Vergleichs zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zu den Itemskalen Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video, Genrepräferenz, Idolpräferenz und persönliche Konfliktlösungsstrategien:

Mediennutzung von Fernsehen und Video:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Item	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
4A	74,38	65,68	1959,0	-1,2185	0,2230
4B	75,45	61,80	1762,0	-1,9057	0,0567
4C	76,17	62,05	1788,5	-1,9643	0,0495
4D	70,74	68,51	2070,5	-0,3144	0,7532
4E	73,18	68,11	2073,0	-0,7027	0,4823
4F	76,33	61,74	1774,0	-2,0186	0,0435
4G	77,68	59,01	1645,5	-2,5778	0,0099
5	69,66	72,17	2107,0	-0,3703	0,7112
6	70,03	71,44	2141,5	-0,2030	0,8391
7	73,54	60,31	1706,5	-1,8804	0,0601
8	70,38	69,26	2127,0	-0,1573	0,8750
12A	70,19	66,57	1960,5	-0,6699	0,5030
12B	67,92	71,20	1971,0	-0,6278	0,5301
12C	68,45	68,61	2019,0	-0,0317	0,9747
12D	68,11	72,37	1963,5	-0,8234	0,4103
12E	68,45	71,60	2019,5	-0,5171	0,6051
12F	68,37	71,76	2012,0	-0,4902	0,6240
12G	71,20	67,58	2027,5	-0,5487	0,5832

Tab. 32: Versuchs- versus Kontrollgruppe: täglicher Fernsehkonsum (Mo bis So), Zeitangaben zum Fernsehen und zum täglichen Videokonsum (Mo bis So).

Beim Vergleich durch den Mann-Whitney-U-Test ergab die Analyse des täglichen Fernsehkonsums (Item 4A bis 4G), dass von den sieben Items, die für die Wochentage stehen, sich drei signifikant unterscheiden. Deswegen kann festgehalten werden, dass überwiegend kein signifikanter Unterschied vorhanden ist, was auch die Analyse der Fernsehdauer während der gesamten Woche bestätigt. Die Analyse der Fernsehdauer während der gesamten Woche (Item 5) ergab nämlich keinen signifikanten Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. Bei der Angabe, zu welchen Uhrzeiten die Befragten fernsehen (Item 6, 7 und 8), und zum täglichen

Videokonsum (Item 12A bis 12G) zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Item	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
10	69,12	76,32	2006,0	-1,1452	0,2521
11	72,96	68,54	2093,5	-1,0457	0,2957

Tab. 33: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video.

Sowohl bezüglich des Besitzes eines eigenen Fernsehgeräts (Item 10) als auch eines Videogeräts in der Familie (Item 11) ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Versuchsgruppe.

Genrepräferenz:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Item	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
9	68,24	78,09	1923,0	-1,4743	0,1404
13	69,16	76,22	2010,5	-1,0161	0,3096
14	69,26	69,99	2093,5	-0,1053	0,9161
15	67,94	68,11	2042,0	-0,0242	0,9807
16	74,76	56,65	1534,5	-2,6614	0,0078
17	63,10	80,66	1556,5	-2,5212	0,0117
18	65,03	73,55	1807,0	-1,2438	0,2136
19	74,33	54,86	1450,5	-2,8771	0,0040
20	65,20	78,11	1720,0	-1,8880	0,0590
21	78,85	52,68	1348,0	-3,8468	0,0001
22	68,49	71,45	2047,0	-0,4239	0,6717
23	66,99	72,85	1934,0	-0,8558	0,3921
24	73,34	62,07	1789,5	-1,7084	0,0876
25	71,11	67,82	2059,5	-0,4935	0,6216
26	63,85	76,02	1678,0	-1,7762	0,0757
27	69,28	65,52	1933,0	-0,5495	0,5827
28	65,20	80,99	1692,5	-2,2539	0,0242

Tab. 34: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Genrepräferenz.

Auf die Frage, wie oft die Probanden die Serie „Das A-Team“ sehen (Item 9), wurde nicht signifikant unterschiedlich geantwortet. Da es in der Lerneinheit schwerpunktmäßig um das A-Team ging, ist dies ein günstiges Ergebnis.

Auf die Frage, welche Art von Filmen/Serien die Probanden sich vorzugsweise ansehen (Item 13 bis 28), gab es nur bei fünf Items von insgesamt 16 Items signifikante Unterschiede. Die signifikant unterschiedlichen Items streuen inhaltlich sehr weit. Da in der Lerneinheit auf eine exemplarisch ausgewählte Actionserie Bezug genommen wurde, sind die Items 13 (Actionfilme) und 14 (Actionserien) für die Untersuchung besonders beachtenswert. Es kann positiv hervorgehoben werden,

dass sowohl bei Item 13 als auch bei Item 14 keine signifikanten Unterschiede zu konstatieren sind.

Idolpräferenz:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Item	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
30	51,27	41,56	802,0	-1,6958	0,0899
31	48,37	45,74	922,0	-0,4591	0,6461
32	47,04	51,42	930,5	-0,7506	0,4529
33	46,47	51,02	911,5	-0,7960	0,4261
34	43,55	55,16	747,0	-2,1553	0,0311
35	44,13	58,89	723,5	-2,7670	0,0057
36	44,14	58,88	724,0	-2,6145	0,0089
37	44,37	56,77	759,5	-2,1708	0,0299
38	43,95	60,94	690,0	-3,2250	0,0013
39	47,01	53,05	910,5	-1,1247	0,2607

Tab. 35: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Idolpräferenz.

Die Antworten dieser Items (Item 30 bis 39) sind schwer vergleichbar, da zu Item 29 unterschiedliche Personen genannt wurden und sich die weiteren Antworten darauf bezogen. So wurde bei der Frage 29 beispielsweise Julia Roberts in dem Film „Pretty Woman“, aber auch Arnold Schwarzenegger in dem Film „Terminator“ angeführt. Aus diesem Grund wird hier von einem Vergleich abgesehen.

Persönliche Konfliktlösungsstrategien:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Item	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
40	70,12	64,99	1848,5	-0,7509	0,4527
41	62,14	83,76	1468,5	-3,2306	0,0012
42	64,33	81,10	1640,5	-2,5021	0,0123
43	62,61	80,41	1511,5	-2,5679	0,0102
44	75,88	61,23	1750,0	-2,1529	0,0313
45	69,20	68,61	2075,0	-0,0854	0,9319
46	64,52	79,46	1658,0	-2,1620	0,0306
47	66,94	71,45	1953,0	-0,6650	0,5061
48	67,75	71,48	1979,0	-0,5486	0,5833

Tab. 36: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Persönliche Konfliktlösungsstrategien.

Der Mann-Whitney-U-Test ergab, dass sich im Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppe bei der Itemskala „Persönliche Konfliktlösungsstrategien“ (Item 40 bis 48) fünf Items von insgesamt neun Items signifikant unterscheiden. In dieser Skala zeigt sich also keine große Übereinstimmung.

Zusammenfassend stellten sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe in den Bereichen Mediennutzung und Medienausstattung in Bezug auf Fernsehen und Video, Genrepräferenz und Idolpräferenz heraus. Im Bereich der persönlichen Konfliktlösungsstrategien liegt keine große Übereinstimmung vor.

Ergebnisdarstellungen des Vergleichs zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe zu den Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische und Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“, Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“, Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an) und Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit:

Konfliktabwehr:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit		Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe			
49	67,94	69,79	1894,5	-0,2690	0,7879
50	70,80	72,91	2166,0	-0,3146	0,7531
51	63,55	84,71	1508,5	-3,0379	0,0024
52	63,62	77,07	1603,0	-1,9612	0,0499
53	67,53	71,90	1959,5	-0,6389	0,5229
54	70,82	72,87	2168,0	-0,3215	0,7478
55	65,69	76,24	1709,5	-1,5065	0,1319
56	65,92	82,79	1702,0	-2,3893	0,0169
57	73,47	66,06	1977,0	-1,0535	0,2921
58	67,77	70,03	1956,5	-0,3299	0,7414
59	71,06	66,16	1921,0	-0,7057	0,4804
60	64,97	72,50	1777,5	-1,0989	0,2718

Tab. 37: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Konfliktabwehr.

Bei der Itemskala Konfliktabwehr sind bei drei von insgesamt zwölf Items zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe signifikante Unterschiede ($\alpha \leq 0,05$) beim Mann-Whitney-U-Test festzustellen. Überwiegend sind somit keine Unterschiede vorhanden.

Zur Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
Items	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
61	73,38	61,74	1759,0	-1,6939	0,0903
62	71,96	65,90	1930,5	-0,9962	0,3192
63	79,47	52,76	1351,5	-3,9585	0,0001
64	76,83	57,57	1567,0	-3,0680	0,0022
65	71,32	60,20	1688,0	-1,8420	0,0655
66	79,21	49,46	1196,5	-4,5054	0,0000
67	70,10	63,95	1860,5	-0,9192	0,3580
68	76,85	59,30	1659,0	-2,6211	0,0088
69	72,41	65,12	1914,5	-1,0983	0,2721
70	73,35	64,85	1920,0	-1,2771	0,2016
71	67,60	68,80	1989,0	-0,1851	0,8531

Tab. 38: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit.

Bei der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ ergaben sich durch den Mann-Whitney-U-Test bei vier von insgesamt elf Items signifikante Unterschiede ($\alpha \leq 0,05$). Es überwiegt also ganz eindeutig der Anteil der Items, bei denen sich kein signifikanter Unterschied herausgestellt hat.

Zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
72	69,22	70,08	2066,5	-0,1392	0,8893
73	74,41	60,00	1692,0	-2,1404	0,0323
74	69,63	72,27	2080,5	-0,3813	0,7030
75	72,82	68,84	2107,5	-0,5836	0,5595
76	76,56	56,29	1498,0	-2,9892	0,0028
77	73,92	62,08	1774,5	-1,7377	0,0823
78	78,48	56,03	1505,5	-3,2669	0,0011

Tab. 39: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit.

Für die Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ ermittelte der Mann-Whitney-U-Test wiederum eine sehr geringe Anzahl von Items, bei denen sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Kontroll- und Versuchsgruppe ergab. Nur für zwei von insgesamt sieben Items wurden signifikante Unterschiede ($\alpha \leq 0,05$) festgestellt.

Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
108	72,66	69,15	2122,0	-0,5066	0,6124
79	72,15	68,69	2100,5	-0,5086	0,6111
115	74,23	64,53	1905,0	-1,4297	0,1528

Tab. 40: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“.

Beim Vergleich über die Einstellung zu den Filmidolen aus der Actionserie „Das A-Team“ wurde kein signifikanter Unterschied durch den Mann-Whitney-U-Test aufgezeigt. Die Befragten bewerteten die Idole „A-Team“, „Mr T“ und „Mr Smith“ sowohl in der Kontroll- als auch in der Versuchsgruppe nicht signifikant anders.

Zur Itemskala „Anziehungskraft der Gewaltszenen“ (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an):

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit		Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe			
89	70,86	66,86	2014,5	-0,5849	0,5586
90	71,68	68,16	2075,5	-0,5521	0,5809
91	68,15	72,12	2015,5	-0,6006	0,5481
92	69,05	73,36	2051,0	-0,6468	0,5178
93	67,49	76,64	1879,5	-1,3454	0,1785
94	68,04	73,84	1981,5	-0,8546	0,3928

Tab. 41: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an).

Bei der Itemskala „Anziehungskraft der Gewaltszenen“ (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an) ergaben sich bei der Analyse durch den Mann-Whitney-U-Test für keines der insgesamt sechs Items signifikante Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

Zur Itemskala „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit“:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
95	66,69	76,68	1831,5	-1,4449	0,1485
96	67,57	71,83	1963,0	-0,6189	0,5360
97	66,51	73,77	1891,0	-1,0666	0,2862
98	64,81	80,16	1684,5	-2,2079	0,0272
99	64,92	81,54	1666,5	-2,3932	0,0167
100	64,04	78,49	1669,0	-2,1213	0,0339

Tab. 42: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit.

Bei der Analyse des Mann-Whitney-U-Tests zeigte sich, dass von den insgesamt sechs Items der Itemskala zwei Items durch die Versuchs- und die Kontrollgruppe signifikant anders beantwortet wurden ($\alpha \leq 0,05$). Aber auch hier wurde die Mehrzahl der Items nicht signifikant unterschiedlich bewertet.

Zur Itemskala „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der realen Wirklichkeit“:

Statistik für Test	Mittlerer Rang Untersuchungsgesamtheit				
	Kontrollgruppe	Versuchsgruppe	Mann-Whitney-U	Z	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
102	69,11	71,73	2080,5	-0,3929	0,6944
103	68,61	72,82	2009,5	-0,6077	0,5434
104	69,06	73,35	2051,5	-0,6206	0,5349
105	69,92	68,68	2100,0	-0,1834	0,8545
106	68,43	73,06	2018,0	-0,6765	0,4987
107	68,39	71,65	2037,5	-0,4769	0,6334

Tab. 43: Versuchs- versus Kontrollgruppe: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der realen Wirklichkeit.

Für die „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der realen Wirklichkeit“ ergaben sich beim Mann-Whitney-U-Test wiederum für keines der sechs Items signifikante Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe.

Zusammenfassung:

Für alle Itemskalen wurden nur bei wenigen oder gar keinen Items signifikante Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe durch den Mann-Whitney-U-Test festgestellt. Im Großen und Ganzen sind demnach auch für den zweiten Teil des Fragebogens keine besonderen Unterschiede zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe zu konstatieren. Aufgrund der überwiegenden Übereinstimmung der Aussagen der Versuchs- und Kontrollgruppe kann eine selektive Auswahl der Stichprobe bei der Versuchsgruppe ausgeschlossen werden. Die Ergebnisse der inferenzstatistischen Auswertung des Datenmaterials können deswegen – auch wenn die Stichprobe nicht einer Zufallsauswahl entspricht – bedingt generalisiert werden.

11. Ergebnisauswertung

In dem Kapitel „Ergebnisauswertung“ werden zunächst im Hinblick auf die Qualität des Fragebogens die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität diskutiert. Die Reliabilitätsüberprüfung wird nur für die Itemskalen der Konfliktabwehr sowie der epistemischen und heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit durchgeführt, da diese theoretische Konstrukte für ein Merkmal wie z. B. „Konfliktabwehr“ darstellen (vgl. Pkt. 11.2). Anschließend werden die Resultate der Faktorenanalysen dargelegt, die Aufschluss über die empirische Absicherung der genannten Itemskalen geben und zudem – bei entsprechender Ergebnislage – die Reliabilität erhöhen sollen. Nach diesen Ausführungen erfolgt die Prüfung der Hypothesen, deren Ergebnisse erläutert und veranschaulicht werden. Die Ergebnisse des Vergleichs von Versuchs- und Kontrollgruppe – ob und inwieweit sich auch bei der Kontrollgruppe Veränderungen ergeben haben – werden daraufhin aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit der Ergebnisdarstellung des Posttests ab.

11.1 Diskussion der Testgütekriterien

Der Fragebogen – insbesondere die Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ – wird einer Itemanalyse mit den Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unterzogen. Der Fragebogen enthält Ordinalskalen. Die Befragung mittels des entwickelten Fragebogens wurde zum zweiten Messzeitpunkt mit einem Posttest ergänzt. Im Gegensatz zu diesem Fragebogen mit gebundener Aufgabenbeantwortung sah der Posttest eine offene Befragung mit freien Antworten der Probanden vor. Die Ergebnisse aus der inhaltsanalytischen Auswertung des Posttests sollten rein deskriptiv als abschließende Bewertung der Lerneinheit durch die Versuchspersonen, die an den beiden Projektwochen teilnahmen, verwendet werden und haben eher einen explorativen Charakter. Für den Posttest kann deswegen auf die Diskussion der Testgütekriterien verzichtet werden.

11.1.1 Objektivität

Unter Objektivität eines Tests verstehen Lienert/Raatz (1994, 7) den Grad, der dafür steht, inwieweit die Testergebnisse auch tatsächlich unabhängig von der Person sind, die untersucht und ausgewertet. Nach den beiden Autoren ist ein Test dann voll-

kommen objektiv, wenn durch den Untersuchenden kein Einfluss auf die Ergebnisse ausgelöst bzw. genommen wird und wenn verschiedene untersuchende und auswertende Personen zu demselben Ergebnis kommen. Dies gilt für alle drei Phasen einer Untersuchung, nämlich die Durchführung, die Auswertung und die Interpretation. Lienert/Raatz fordern deswegen die interpersonale Übereinstimmung der Untersuchenden, um die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität zu gewährleisten (Lienert/Raatz 1994, 7).

Um für diese Arbeit eine ausreichende Durchführungsobjektivität zu erlangen, wurde darauf geachtet, dass variierende Rahmenbedingungen oder ein variierendes Verhalten des Untersuchers vor und während der Fragebogenerhebung ausgeschaltet wurden. In der vorliegenden Untersuchung wurden für alle Erhebungen bestimmte Bedingungen, die erfüllt werden mussten, festgelegt:

- Die schriftlich fixierten Fragebogeninstruktionen werden bei der Erhebung vorgelesen und sind somit für alle Befragten gleich (vgl. Anhang 1.1).
- Jeder der Probanden beantwortet den Fragebogen für sich.
- Allen Versuchspersonen steht die erforderliche Zeit zur Verfügung.

Die Auswertungsobjektivität war gegeben, da die Probanden ihre Antworten innerhalb einer Ordinalskala der Werte 1 bis 4 ankreuzen konnten. Die Antworten wurden mit adäquaten statistischen Verfahren ausgewertet. Die Ergebnisse liegen in Form von numerischen Werten vor. Entsprechend ist auch die Interpretationsobjektivität sichergestellt.

11.1.2 Reliabilität

Die Reliabilitätsprüfung wird für die Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“, die jeweils ein theoretisches Konstrukt zu dem benannten Merkmal bilden, durchgeführt. Bei den übrigen Itemskalen des Fragebogenteils II, die ebenfalls einer Veränderungsmessung unterzogen werden, bedarf es keiner Reliabilitätsprüfung, da diese keine theoretischen Konstrukte für ein bestimmtes Merkmal darstellen. Die Reliabilität zeigt die Zuverlässigkeit bzw. die Messgenauigkeit eines Tests oder Verfahrens an. Mit Hilfe des Zuverlässigkeitskoeffizienten kann die Reliabilität eines Tests, in diesem Fall einer Itemskala, bestimmt werden. Die Prüfung der Reliabilität wird mittels der Konsistenzanalyse vorgenommen. „Die Zuverlässigkeitskoeffizienten nehmen Werte zwischen 0 (keine Zuverlässigkeit) und 1,0 (vollständige Zuverlässigkeit) an“ (Krapp/Hofer/Prell 1982). Als hinreichend zuverlässig gilt eine Itemskala ab einem Wert von Cronbachs Alpha > 0,50.

Die folgende Tabelle 44 zeigt die Ergebnisse zur Reliabilität (Cronbachs Alpha¹⁴⁸):

		Voruntersuchung	Hauptuntersuchung
„Konfliktabwehr“	Cronbachs α	,4551	,5954
„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“	Cronbachs α	,8684	,7840
„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“	Cronbachs α	,7846	,8301

Tab. 44: Reliabilität der Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ der Vor- und Hauptuntersuchung (Cronbachs Alpha > 0,50).

Die Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ waren bei der Hauptuntersuchung alle reliabel, wie die einzelnen Werte (0,5954; 0,7840; 0,8301) zeigen. Bei der Voruntersuchung ergab die Reliabilitätsprüfung für die Itemskalen der „Epistemischen und Heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ ebenfalls gute Reliabilitätswerte (0,8684; 0,7846). Durch die Reliabilitätsberechnung wurde bewiesen, dass diese Itemskalen zuverlässig sind. Die Itemskala „Konfliktabwehr“ hatte dagegen in der Voruntersuchung nur eine hinreichende Reliabilität. Insgesamt bestätigten sich alle drei Itemskalen als reliabel.

Zur Erhöhung der Reliabilität wurden zudem Faktorenanalysen zu den benannten Itemskalen durchgeführt (vgl. Pkt. 11.2.1).

11.1.3 Validität

Die Prüfung der Validität des Messinstruments, also der Gültigkeit des Fragebogens, soll den Grad der Genauigkeit angeben, mit dem die Itemskalen das jeweilige zu unterscheidende Merkmal, das gemessen werden soll, auch tatsächlich messen. Für den vorliegenden Fragebogen sind keine ausführlichen Validitätsanalysen erforderlich, da hier eine Inhaltsvalidität augenscheinlich vorliegt, d. h. die Items sind so beschaffen, dass sie das Merkmal in operationalisierter Weise oder das zu Erfragende in den jeweiligen Aussagen repräsentieren. Die Prüfung und Diskussion der Testgütekriterien ergab, dass der vorliegende Fragebogen den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität entspricht.

¹⁴⁸ Nach Brosius ist Cronbachs Alpha eine Methode auf dem Prinzip der Konsistenzanalyse (vgl. Brosius 1989).

11.2 Ergebnisse der Faktorenanalysen

Die Durchführung von Faktorenanalysen zu Beginn der empirischen Untersuchungen hatte neben der Itemanalyse das Ziel, den Fragebogen als Erhebungsinstrument zu prüfen. Dabei sollten die voneinander unabhängigen Hintergrundvariablen der zu untersuchenden Merkmale „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ auf der Basis von Faktoren festgestellt werden, um damit die theoretischen Konstrukte wie „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Konfliktlösungsfähigkeit“ empirisch zu begründen und abzusichern. Nach Brosius (1989) liefert die Faktorenanalyse aus der Vielzahl der Variablen so genannte „Hintergrundvariablen“, um die Interpretation aus der Fülle der Variablen zu ermöglichen. Die Variablen werden dabei durch wenige Faktoren, welche die dahinter stehenden Dimensionen (Hintergrundvariablen) repräsentieren, wiedergegeben. Auch Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber (1994) weisen auf die Notwendigkeit der Erklärung allgemeiner sozialer Phänomene durch erklärungssträchtige Hintergrundvariablen hin, die durch die Faktorenanalyse herausgebildet werden können. Die Faktorenanalyse schafft es, aus der Menge der Variablen die einzelnen bedeutsamen Einflussfaktoren hervorzuheben. Diese hervorgebrachten Variablenbündel können nach Backhaus et al. (1994) als erklärungsrelevant ausgewiesen werden. Anschließend können die Ergebnisse der Faktorenanalyse mit den theoretisch entwickelten Strukturmerkmalen auf ihre Übereinstimmung hin verglichen werden. Die aus den Ergebnissen der Faktorenanalysen entwickelten Hintergrundvariablen sollten daraufhin mit den theoretisch konstruierten Strukturmerkmalen der Itemskalen zur Konfliktabwehr sowie zur epistemischen und heuristischen Kompetenz bezüglich der Konfliktlösungsfähigkeit ebenfalls auf ihre Übereinstimmung hin geprüft werden. Falls sich eine Übereinstimmung ergeben würde, könnten die theoretisch entwickelten Strukturmerkmale empirisch bestätigt werden. Des Weiteren erhöht sich die Reliabilität der entsprechenden Itemskalen.

In diesem Abschnitt erfolgt eine ausführliche Ergebnisdarstellung der Faktorenanalysen zu den Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ des Fragebogens. Zur Ausführung der Faktorenanalysen sind verschiedene Analysen und Berechnungen, wie

- Analyse der Korrelationsmatrizen,
 - Bartlett-Test auf Nicht-Sphärizität,
 - Measure of Sampling Adequacy (KMO),
 - Hauptkomponentenanalyse (Faktorextraktion),
 - Eigenwerte und Kommunalitäten sowie
 - Rotationsverfahren nach der Varimax-Methode
- (vgl. Brosius 1989) erforderlich.

Die Faktorenanalysen wurden sowohl zur Vor- als auch zur Hauptuntersuchung vorgenommen. Allerdings haben die Ergebnisse der Hauptuntersuchung ein stärkeres Gewicht als die der Voruntersuchung, da die Stichprobengröße der Hauptuntersuchung ($n = 149^{149}$) gegenüber der Voruntersuchung ($n = 20$) um ein Vielfaches größer und damit zuverlässiger war.

11.2.1 Analyse der Korrelationsmatrizen

Die Korrelationsmatrizen verdeutlichen die Korrelationen der Variablen mit den anderen Variablen der gleichen Itemskala (vgl. Tab. 45 bis 50).

¹⁴⁹ Die Stichprobe der Hauptuntersuchung zur Durchführung der Faktorenanalyse setzte sich aus der Versuchsgruppe ($n = 48$) und der Kontrollgruppe ($n = 101$) zusammen.

a) Voruntersuchung

„Konfliktabwehr“

Korrelationsmatrix												
	V49	V50	V51	V52	V53	V54	V55	V56	V57	V58	V59	V60
Korrelation V49	1,000	-,235	,657	-,323	,000	-,133	,000	,170	,382	,296	,272	,227
V50	-,235	1,000	-,038	-,156	-,536	-,489	,269	-,295	,092	,524	,324	-,189
V51	,657	-,038	1,000	-,323	,125	-,163	,100	,427	,526	,456	,264	,487
V52	-,323	-,156	-,323	1,000	,246	-,291	-,123	,282	,177	-,177	-,441	,331
V53	,000	-,536	,125	,246	1,000	-,114	,138	,551	,485	-,536	-,646	,691
V54	-,133	-,489	-,183	-,291	-,114	1,000	-,355	-,153	-,573	-,351	-,067	-,334
V55	,000	,269	,100	-,123	,138	-,355	1,000	-,065	,178	,207	,156	,029
V56	,170	-,295	,427	,282	,551	-,153	-,065	1,000	,788	-,295	-,356	,845
V57	,382	,092	,526	,177	,485	-,573	,178	,788	1,000	-,046	-,224	,846
V58	,296	,524	,456	-,177	-,536	-,351	,207	-,295	-,046	1,000	,545	-,093
V59	,272	,324	,264	-,441	-,646	-,067	,156	-,356	-,224	,545	1,000	-,541
V60	,227	-,189	,487	,331	,691	-,334	,029	,845	,846	-,093	-,541	1,000

Tab. 45: Korrelationsmatrix zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Korrelationsmatrix											
	V61	V62	V63	V64	V65	V66	V67	V68	V69	V70	V71
Korrelation V61	1,000	,030	,385	,427	,157	,117	,277	,164	-,114	,161	,232
V62	,030	1,000	,268	,017	,459	,667	,567	,735	,217	,524	,623
V63	,385	,268	1,000	,430	,696	,430	,310	,412	,357	,317	,291
V64	,427	,017	,430	1,000	,454	,540	,048	,134	,454	,028	,379
V65	,157	,459	,696	,454	1,000	,567	,397	,618	,321	,231	,291
V66	,117	,667	,430	,540	,567	1,000	,423	,726	,367	,407	,685
V67	,277	,567	,310	,048	,397	,423	1,000	,572	,161	,771	,607
V68	,164	,735	,412	,134	,618	,726	,572	1,000	,206	,499	,530
V69	-,114	,217	,357	,454	,321	,367	,161	,206	1,000	,231	,291
V70	,161	,524	,317	,028	,231	,407	,771	,499	,231	1,000	,705
V71	,232	,623	,291	,379	,291	,685	,607	,530	,291	,705	1,000

Tab. 46: Korrelationsmatrix der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Korrelationsmatrix

	V72	V73	V74	V75	V76	V77	V78
Korrelation V72	1,000	,366	,103	,299	,630	,656	,572
V73	,366	1,000	-,285	,435	,112	,606	,320
V74	,103	-,285	1,000	,245	,316	-,114	,180
V75	,299	,435	,245	1,000	,511	,457	,669
V76	,630	,112	,316	,511	1,000	,373	,413
V77	,656	,606	-,114	,457	,373	1,000	,350
V78	,572	,320	,180	,669	,413	,350	1,000

Tab. 47: Korrelationsmatrix der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

b) Hauptuntersuchung

„Konfliktabwehr“

Korrelationsmatrix

	X49	X50	X51	X52	X53	X54	X55	X56	X57	X58	X59	X60
Korrelation X49	1,000	-,101	,303	,055	,081	,089	,156	,209	,200	,162	,065	,160
X50	-,101	1,000	-,150	,083	,132	,195	,018	,041	,184	,150	,073	,050
X51	,303	-,150	1,000	,284	,078	,004	-,067	,281	,243	,059	-,035	,257
X52	,055	,083	,284	1,000	,302	,052	-,091	,212	,229	,012	,031	,195
X53	,081	,132	,078	,302	1,000	,116	-,022	,152	,429	,183	,077	,314
X54	,089	,195	,004	,052	,116	1,000	-,215	,070	,011	,219	-,113	,021
X55	,156	,018	-,067	-,091	-,022	-,215	1,000	,068	-,102	,009	,265	,028
X56	,209	,041	,281	,212	,152	,070	,068	1,000	,170	,131	-,042	,273
X57	,200	,184	,243	,229	,429	,011	-,102	,170	1,000	,030	,023	,297
X58	,162	,150	,059	,012	,183	,219	,009	,131	,030	1,000	,141	,198
X59	,065	,073	-,035	,031	,077	-,113	,265	-,042	,023	,141	1,000	-,054
X60	,160	,050	,257	,195	,314	,021	,026	,273	,297	,198	-,054	1,000

Tab. 48: Korrelationsmatrix zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Korrelationsmatrix												
		X61	X62	X63	X64	X65	X66	X67	X68	X69	X70	X71
Korrelation	X61	1,000	,259	,222	,284	,292	,341	,152	,160	,125	,143	,029
	X62	,259	1,000	,352	,405	,341	,409	,176	,167	,370	,337	,103
	X63	,222	,352	1,000	,340	,408	,361	,225	,229	,198	,275	-,015
	X64	,284	,405	,340	1,000	,349	,328	,273	,243	,228	,245	,283
	X65	,292	,341	,408	,349	1,000	,252	,182	,223	,364	,333	,107
	X66	,341	,409	,361	,328	,252	1,000	,285	,261	,162	,253	,114
	X67	,152	,176	,225	,273	,182	,285	1,000	,409	,292	,149	,150
	X68	,160	,167	,229	,243	,223	,261	,409	1,000	,285	,364	,243
	X69	,125	,370	,198	,228	,364	,162	,292	,285	1,000	,416	,308
	X70	,143	,337	,275	,245	,333	,253	,149	,364	,416	1,000	,311
	X71	,029	,103	-,015	,283	,107	,114	,150	,243	,308	,311	1,000

Tab. 49: Korrelationsmatrix der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Korrelationsmatrix								
		X72	X73	X74	X75	X76	X77	X78
Korrelation	X72	1,000	,210	,373	,407	,342	,275	,438
	X73	,210	1,000	,481	,518	,416	,356	,406
	X74	,373	,481	1,000	,517	,377	,411	,411
	X75	,407	,518	,517	1,000	,366	,459	,575
	X76	,342	,416	,377	,366	1,000	,430	,481
	X77	,275	,356	,411	,459	,430	1,000	,383
	X78	,438	,406	,411	,575	,481	,383	1,000

Tab. 50: Korrelationsmatrix der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Ergebniszusammenfassung:

In den Itemskalen der Hauptuntersuchung existieren für alle einzelnen Items relativ hohe Korrelationen mit anderen Items. Items, die durchgängig mit allen anderen Items nur niedrige Korrelationen haben bzw. deren Korrelationen mit anderen Items durchgängig nicht signifikant sind, finden sich lediglich vereinzelt in der Voruntersuchung. Auf Grund dieser Ergebnisse können die Faktorenanalysen fortgesetzt werden.

11.2.2 Bartlett-Tests und KMO-Tests

Da die beobachteten Korrelationen nicht zufällig sein dürfen, ist es erforderlich, dies mittels des Bartlett-Tests auf Nicht-Sphärizität für die betreffenden Itemskalen festzustellen (vgl. Tab. 51 bis 56). Dabei werden nachfolgende Hypothesen überprüft:

Hypothesen:

Itemskala „Konfliktabwehr“

H₀: Die Variablen sind unkorreliert.

H₁: Die Variablen sind korreliert.

Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

H₀: Die Variablen sind unkorreliert.

H₁: Die Variablen sind korreliert.

Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

H₀: Die Variablen sind unkorreliert.

H₁: Die Variablen sind korreliert.

a) Voruntersuchung

„Konfliktabwehr“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,252
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	122,022
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 51: KMO- und Bartlett-Test zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,550
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	114,784
	df	55
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 52: KMO- und Bartlett-Test der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,472
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	60,821
	df	21
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 53: KMO- und Bartlett-Test der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

b) Hauptuntersuchung

„Konfliktabwehr“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,617
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	166,675
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 54: KMO- und Bartlett-Test zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,802
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	265,926
	df	55
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 55: KMO- und Bartlett-Test der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,847
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	275,327
	df	21
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Tab. 56: KMO- und Bartlett-Test der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Ergebniszusammenfassung:

Zur Itemskala „Konfliktabwehr“ zeigte der Bartlett-Test bei der Voruntersuchung eine Prüfgröße von 122,022 und bei der Hauptuntersuchung von 166,675.

Bei der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ betrug das Chi-Quadrat bei der Voruntersuchung 114,784 und bei der Hauptuntersuchung 265,926.

Bei der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ ergab der Bartlett-Test in der Voruntersuchung ein Chi-Quadrat von 60,821 und im Hauptversuch von 275,327. Über den Bartlett-Test konnte nachgewiesen werden, dass in der Vor- und in der Hauptuntersuchung alle Signifikanzniveaus bei 0,000 lagen und somit die Bedingung $\alpha \leq 0,05$ erfüllten. Die Nullhypothesen können daher verworfen werden. Demzufolge sind die Variablen innerhalb der Itemskalen nicht zufällig korreliert.

Ergebnisse des KMO – Measure of Sampling Adequacy:

Die Ergebnisse des KMO werden in der Tabelle 57 angeführt. Die Interpretation des KMO-Werts wird von Kaiser (Kaiser, H. F./Rice, J.: Little Jiffy, Mark IV, in: Educational and Psychological Measurement, 34, 1974, S. 111ff.) vorgenommen (vgl. Brosius 1989). „Ein kleiner KMO-Wert zeigt also an, daß die Variablenauswahl für eine Faktorenanalyse nicht gut geeignet ist“ (Brosius 1989, 146).

Messzeitpunkt	Itemskala	KMO	Beurteilung nach Kaiser
Voruntersuchung	Konfliktabwehr	,252	inakzeptabel
	Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	,550	schlecht
	Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	,472	inakzeptabel
Hauptuntersuchung	Konfliktabwehr	,617	mäßig
	Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	,802	recht gut
	Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit	,847	recht gut

Tab. 57: Ergebnisse des KMO und der Bewertung nach Kaiser.

Bei der Voruntersuchung ergaben sich beim „KMO – Measure of Sampling Adequacy“ die Werte „schlecht“ und „inakzeptabel“. Dieses ungünstige Ergebnis kann auf die geringe Stichprobengröße zurückgeführt werden, denn die Ergebnisse der Hauptuntersuchung weisen bessere Werte auf. Bei der Hauptuntersuchung lag die Bewertung nach Kaiser sogar zwischen „recht gut“ bis „mäßig“. Insgesamt gesehen können deswegen die Ergebnisse der Faktorenanalysen zur Hauptuntersuchung gut interpretiert werden. Die Ergebnisse der Voruntersuchung werden im Folgenden wegen der unbefriedigenden Bewertung nur noch ergänzend dargelegt und interpretiert.

11.2.3 Zur Faktorenextraktion

Für die Faktorenextraktion wurde das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse verwendet. Die Eigenwerte und die erklärte Varianz der gefundenen und der extrahierten Faktoren der Itemskalen zur Vor- und Hauptuntersuchung werden in den Tabellen 58 bis 63 dargestellt. „Welcher Teil der Gesamtstreuung aller Variablen durch einen bestimmten Faktor erklärt wird“ (Brosius 1989, 150), wird vom Eigenwert aufgezeigt.

a) Voruntersuchung

„Konfliktabwehr“

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,056	33,803	33,803	4,056	33,803	33,803	3,896	32,464	32,464
2	2,970	24,751	58,555	2,970	24,751	58,555	2,447	20,388	52,852
3	1,841	15,340	73,894	1,841	15,340	73,894	2,355	19,627	72,480
4	1,021	8,508	82,402	1,021	8,508	82,402	1,191	9,923	82,402
5	,679	5,660	88,062						
6	,510	4,251	92,313						
7	,474	3,949	96,262						
8	,275	2,295	98,557						
9	9,085E-02	,757	99,314						
10	7,419E-02	,618	99,933						
11	7,296E-03	6,080E-02	99,993						
12	8,008E-04	6,673E-03	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 58: Ergebnisse der Faktorenextraktion zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,010	45,549	45,549	5,010	45,549	45,549	3,830	34,821	34,821
2	1,748	15,888	61,437	1,748	15,888	61,437	2,756	25,055	59,876
3	1,218	11,072	72,509	1,218	11,072	72,509	1,390	12,633	72,509
4	,969	8,808	81,317						
5	,776	7,058	88,375						
6	,367	3,341	91,715						
7	,342	3,110	94,826						
8	,247	2,244	97,070						
9	,154	1,403	98,473						
10	,126	1,146	99,619						
11	4,189E-02	,381	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 59: Ergebnisse der Faktorextraktion der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,294	47,059	47,059	3,294	47,059	47,059	3,044	43,485	43,485
2	1,496	21,373	68,432	1,496	21,373	68,432	1,746	24,947	68,432
3	,834	11,914	80,346						
4	,546	7,805	88,151						
5	,460	6,577	94,728						
6	,300	4,282	99,011						
7	6,926E-02	,989	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 60: Ergebnisse der Faktorenextraktion der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

b) Hauptuntersuchung

„Konfliktabwehr“

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,470	20,582	20,582	2,470	20,582	20,582	1,973	16,438	16,438
2	1,466	12,215	32,797	1,466	12,215	32,797	1,717	14,312	30,750
3	1,402	11,682	44,479	1,402	11,682	44,479	1,425	11,874	42,623
4	1,198	9,984	54,464	1,198	9,984	54,464	1,421	11,841	54,464
5	,902	7,513	61,977						
6	,881	7,343	69,320						
7	,834	6,952	76,272						
8	,713	5,944	82,216						
9	,642	5,351	87,567						
10	,574	4,787	92,354						
11	,511	4,258	96,612						
12	,407	3,388	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 61: Ergebnisse der Faktorenextraktion zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,621	32,920	32,920	3,621	32,920	32,920	2,555	23,229	23,229
2	1,325	12,046	44,966	1,325	12,046	44,966	1,938	17,619	40,848
3	1,029	9,353	54,319	1,029	9,353	54,319	1,482	13,471	54,319
4	,891	8,096	62,415						
5	,764	6,946	69,361						
6	,744	6,762	76,123						
7	,719	6,540	82,663						
8	,556	5,058	87,720						
9	,495	4,504	92,224						
10	,459	4,172	96,396						
11	,396	3,604	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 62: Ergebnisse der Faktorextraktion der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,486	49,807	49,807	3,486	49,807	49,807
2	,825	11,792	61,599			
3	,705	10,070	71,669			
4	,629	8,981	80,650			
5	,567	8,107	88,757			
6	,444	6,350	95,107			
7	,343	4,893	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 63: Ergebnisse der Faktorenextraktion der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Ergebniszusammenfassung:

Mit der Hauptkomponentenanalyse wurden die Faktoren nach Kaiser (Eigenwert >1) extrahiert. Bei der Voruntersuchung brachte die Faktorenanalyse zur Itemskala „Konfliktabwehr“ vier Faktoren hervor, die insgesamt 82,4 % der Varianz erklären. Bei der Hauptuntersuchung ergaben sich wiederum vier Faktoren, die insgesamt 54,5 % der Varianz erklären. Zur Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ wurden in der Voruntersuchung drei Faktoren festgestellt, die insgesamt 72,5 % der Varianz erklären. Bei der Hauptuntersuchung ergaben sich auch drei Faktoren, die insgesamt 62,4 % der Varianz erklären. Zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ wurden in der Voruntersuchung zwei Faktoren ermittelt, die insgesamt 68,4 % der Varianz erklären. In der Hauptuntersuchung wurde nur ein Faktor gefunden, der 49,8 % der Varianz erklärt.

11.2.4 Kommunalitäten

Nach Brosius (1989) zeigt die Kommunalität an, „welcher Teil der Streuung einer Variablen durch alle im Modell berücksichtigten Faktoren erklärt wird“ (Brosius 1989, 150). Weiter erläutert Brosius: „Die Werte der Kommunalitäten liegen stets zwischen 0 und 1. Werte in der Nähe von 0 zeigen an, daß die gemeinsamen Faktoren fast nichts von der Streuung der betreffenden Variablen erklären, Werte in der Nähe von 1 bedeuten, daß die gemeinsamen Faktoren fast die gesamte Streuung der

Variablen erklären. Im letzteren Falle haben die Einzelrestfaktoren eine geringe Bedeutung, im ersteren Falle eine große“ (Brosius 1989, 149). Nach den Werten der Kommunalitäten (vgl. Tab. 64 bis 69) zeichnete sich die Güte der Faktorenmodelle bei der Voruntersuchung als durchgängig „gut“ und bei der Hauptuntersuchung als „gut“ bis „mittelmäßig“ aus.

a) Voruntersuchung

„Konfliktabwehr“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
V49	1,000	,744
V50	1,000	,795
V51	1,000	,877
V52	1,000	,736
V53	1,000	,885
V54	1,000	,807
V55	1,000	,887
V56	1,000	,801
V57	1,000	,905
V58	1,000	,780
V59	1,000	,735
V60	1,000	,936

Extraktionsmethode:

Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 64: Kommunalitäten zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
V61	1,000	,898
V62	1,000	,768
V63	1,000	,632
V64	1,000	,791
V65	1,000	,648
V66	1,000	,765
V67	1,000	,771
V68	1,000	,712
V69	1,000	,584
V70	1,000	,729
V71	1,000	,678

Extraktionsmethode:
Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 65: Kommunalitäten der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
V72	1,000	,650
V73	1,000	,754
V74	1,000	,751
V75	1,000	,615
V76	1,000	,665
V77	1,000	,740
V78	1,000	,615

Extraktionsmethode:
Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 66: Kommunalitäten der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

b) Hauptuntersuchung

„Konfliktabwehr“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
X49	1,000	,563
X50	1,000	,549
X51	1,000	,600
X52	1,000	,427
X53	1,000	,579
X54	1,000	,674
X55	1,000	,636
X56	1,000	,378
X57	1,000	,560
X58	1,000	,607
X59	1,000	,559
X60	1,000	,405

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 67: Kommunalitäten zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
X61	1,000	,410
X62	1,000	,556
X63	1,000	,499
X64	1,000	,423
X65	1,000	,518
X66	1,000	,524
X67	1,000	,703
X68	1,000	,625
X69	1,000	,578
X70	1,000	,574
X71	1,000	,565

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 68: Kommunalitäten der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
X72	1,000	,359
X73	1,000	,477
X74	1,000	,530
X75	1,000	,628
X76	1,000	,472
X77	1,000	,446
X78	1,000	,574

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 69: Kommunalitäten der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

11.2.5 Ergebnisse des Rotationsverfahrens (Varimax-Methode)

Auf Grund der leichteren Bestimmbarkeit und Interpretierbarkeit fiel die Entscheidung innerhalb verschiedener Rotationsmethoden auf die Varimax-Methode, eine orthogonale Rotationsmethode. Die Faktorladung ist dann für die Interpretation von Bedeutung, wenn ihr Wert größer oder gleich 0,5 ist (vgl. Backhaus et al. 1994, 254). Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die rotierten Faktorladungsmatrizen zur Vor- und Hauptuntersuchung der Itemskalen. Die rotierte Faktorladungsmatrix zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ der Hauptuntersuchung entfällt, da eine Rotation nur bei mehr als einem Faktor möglich ist. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle die unrotierte Komponentenmatrix eingefügt.

a) Voruntersuchung

„Konfliktabwehr“

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
V60	,959	-9,42E-02	7,998E-02	-5,88E-03
V57	,905	,158	,206	,140
V56	,854	-,212	,114	-,115
V53	,672	-,570	-,138	,300
V50	-,146	,843	-,126	,218
V58	-,139	,762	,424	-1,85E-02
V54	-,502	-,685	9,255E-02	-,278
V49	,226	6,435E-03	,829	-8,25E-02
V51	,427	,139	,822	8,067E-03
V52	,451	,108	-,656	-,303
V59	-,494	,461	,526	4,523E-02
V55	5,151E-02	,200	4,402E-02	,918

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tab. 70: Ergebnisse des Rotationsverfahrens nach der Varimax-Methode zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
V67	,846	2,586E-02	,233
V70	,842	1,835E-03	,138
V62	,824	,228	-,193
V68	,761	,362	-2,94E-02
V71	,760	,280	,144
V64	-7,47E-02	,795	,392
V65	,352	,718	9,614E-02
V69	,105	,705	-,277
V63	,244	,655	,380
V66	,595	,640	-4,03E-02
V61	,119	,107	,934

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit
Kaiser-Normalisierung.

- a. Die Rotation ist in 5 Iterationen
konvergiert.

Tab. 71: Ergebnisse des Rotationsverfahrens nach der Varimax-Methode der Itemskala
„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente	
	1	2
V76	,807	-,114
V78	,774	,125
V75	,771	,142
V72	,748	,301
V73	,319	,808
V74	,469	-,729
V77	,563	,651

Extraktionsmethode:
Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit
Kaiser-Normalisierung.

- a. Die Rotation ist in 3
Iterationen konvergiert.

Tab.72: Ergebnisse des Rotationsverfahrens nach der Varimax-Methode der Itemskala
„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

b) Hauptuntersuchung

„Konfliktabwehr“

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
X57	,737	,128	-8,80E-03	-1,27E-02
X53	,732	3,454E-03	,190	8,723E-02
X52	,616	,152	-9,69E-02	-,119
X60	,490	,389	,111	2,046E-02
X49	-1,51E-02	,705	,168	,195
X51	,245	,700	-,153	-,162
X56	,254	,544	,131	3,061E-03
X54	-1,90E-02	4,454E-02	,725	-,383
X58	2,523E-02	,230	,718	,193
X50	,354	-,405	,494	,122
X55	-,124	,131	-8,71E-02	,772
X59	8,627E-02	-8,19E-02	7,415E-02	,735

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tab. 73: Ergebnisse des Rotationsverfahrens nach der Varimax-Methode zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
X63	,695	7,128E-02	,109
X62	,664	,335	-4,86E-02
X66	,628	1,919E-03	,361
X65	,614	,372	-5,05E-02
X61	,612	-9,40E-02	,163
X64	,538	,277	,239
X69	,216	,719	,120
X70	,279	,701	7,295E-02
X71	-,147	,691	,256
X67	,183	7,985E-02	,814
X68	,130	,323	,709

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tab. 74: Ergebnisse des Rotationsverfahrens nach der Varimax-Methode der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

Komponentenmatrix^a

	Komponente
	1
X75	,793
X78	,758
X74	,728
X73	,691
X76	,687
X77	,668
X72	,599

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 1 Komponenten extrahiert

Tab. 75: Ergebnis der Faktorenanalyse nach der unrotierten Komponentenmatrix der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

11.2.6 Beschreibung und Interpretation der Faktoren

Die nachfolgenden Tabellen (Tab. 76 bis 78) geben eine Übersicht über die Konfiguration der Faktoren (Variablenbündel) jeweils zur Vor- und Hauptuntersuchung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Variablen zum großen Teil hochladen (größer als 0,5); nur einzelne liegen knapp unter 0,5. Die hochladenden Variablen laden meistens positiv. Negativ ladende Variablen sind an dem negativen Vorzeichen erkennbar. Zur besseren Vergleichbarkeit wurden die entsprechenden Faktoren der Vor- und Hauptuntersuchung in den Tabellen nebeneinander gestellt.

„Konfliktabwehr“

„Konfliktabwehr“	Hauptuntersuchung Itemnr. Faktorladung	Voruntersuchung Itemnr. Faktorladung
F Variablenbündel	Faktor 1 52 ,616 53 ,732 57 ,737 60 ,490	Faktor 1 53 ,672 56 -,570 57 ,905 60 ,959
F Variablenbündel	Faktor 2 49 ,705 51 ,700 56 ,544	Faktor 3 49 ,829 51 ,822 52 -,656 59 ,526
F Variablenbündel	Faktor 3 50 ,494 54 ,725 58 ,718	Faktor 2 50 ,843 54 -,685 58 ,762
F Variablenbündel	Faktor 4 55 ,772 59 ,735	Faktor 4 55 ,918

Tab. 76: Ergebnis der Faktorenanalyse zur Itemskala „Konfliktabwehr“.

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“	Hauptuntersuchung Itemnr. Faktorladung	Voruntersuchung Itemnr. Faktorladung
F Variablenbündel	Faktor 1 61 ,612 62 ,664 63 ,695 64 ,538 65 ,614 66 ,628	Faktor 2 63 ,655 64 ,795 65 ,718 66 ,640 69 ,705
F Variablenbündel	Faktor 2 69 ,719 70 ,701 71 ,691	Faktor 1 62 ,824 67 ,846 68 ,761 70 ,842 71 ,760
F Variablenbündel	Faktor 3 67 ,814 68 ,709	Faktor 3 61 ,934

Tab. 77: Ergebnis der Faktorenanalyse der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“	Hauptuntersuchung		Voruntersuchung	
	Itemnr.	Faktorladung	Itemnr.	Faktorladung
F Variablenbündel	Faktor 1		Faktor 1	
	72	,599	72	,748
	73	,691		
	74	,728		
	75	,793	75	,771
	76	,687	76	,807
	77	,668		
F Variablenbündel	78	,758	78	,774
			Faktor 2	
			73	,808
			74	-,729
			77	,651

Tab. 78: Ergebnis der Faktorenanalyse der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Zur Interpretation der Faktoren werden die Faktorenanalyseergebnisse der Hauptuntersuchung berücksichtigt, da die Resultate der vorausgegangenen Analysen zur Voruntersuchung teilweise unbefriedigend waren. Die Voruntersuchungsergebnisse der Faktorenanalysen werden deswegen nur ergänzend hinzugefügt. Um die Hintergrundvariablen zu entwickeln, werden nur diejenigen Variablen verwendet, die auf einen gemeinsamen Faktor hochladen. Die Interpretation der Faktoren – die Bildung der Hintergrundvariablen – wird nachfolgend vorgestellt. Zur Veranschaulichung werden die entsprechenden Variablen zitiert.

Hintergrundvariablen der Itemskala „Konfliktabwehr“

„Konfliktvermeidung“:

Die Variablen 52, 53, 57 und 60 der Hauptuntersuchung laden auf den Faktor 1 hoch. Alle Variablen beinhalten Elemente eines ausweichenden Verhaltens bei Konflikten oder Streit. Der Faktor wurde als „Konfliktvermeidung“ bezeichnet.

Variable 52: „Konflikte interessieren mich nicht.“

Variable 53: „Ich sollte möglichst versuchen, Konflikten auszuweichen.
So etwas bringt nur Schwierigkeiten.“

- Variable 57: „Lieber nachgeben! So kann ich am besten einem Streit aus dem Weg gehen.“
- Variable 60: „Wenn meine Klasse wegen eines Konflikts gespalten ist, mische ich mich erst gar nicht ein.“

„Desinteresse an Konflikten“:

In der Faktorenanalyse der Hauptuntersuchung laden die Variablen 49, 51 und 56 auf den Faktor 2 hoch. Inhaltlich verdeutlichen die Items 49 und 56 ein Desinteresse an Konflikten. Item 51 zeigt insbesondere ein Desinteresse am Konfliktpartner auf, das sich im Nicht-Zuhören konkretisiert. Für diesen Faktor wurde die Hintergrundvariable „Desinteresse an Konflikten“ entwickelt.

- Variable 49: „Die Lösung von Konflikten schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.“
- Variable 51: „Wenn ich mit jemandem einen Streit habe, höre ich dem anderen nicht richtig zu.“
- Variable 56: „Wenn zwischen den Buben und den Mädchen meiner Klasse Streit ist, ist mir das egal.“

„Geringe Konflikttoleranz innerhalb einer alterstypischen Gemeinschaft“:

Bei der Hauptuntersuchung laden die Variablen 50, 54 und 58 zusammen auf einen Faktor hoch. Allen gemeinsam sind Angaben zu den Aussagen, ob innerhalb typischer Gemeinschaften dieser Altersstufe (Klassengemeinschaft, beste Freunde, Peergroup) Auseinandersetzungen sinnvoll bzw. nicht sinnvoll sind. Deswegen erfolgte für die Hintergrundvariable die Bezeichnung „Geringe Konflikttoleranz innerhalb einer alterstypischen Gemeinschaft“.

- Variable 50: „In einer guten Klassengemeinschaft sollten keine Auseinandersetzungen stattfinden.“
- Variable 54: „Mit meinen besten Freunden sind Auseinandersetzungen überflüssig.“
- Variable 58: „In meiner Freundesgruppe ist es besser, sich nicht über Missstimmungen auseinander setzen zu müssen.“

„Geringe Bereitschaft zur Konfliktauseinandersetzung“:

Die Variablen 55 und 59 bilden zusammen einen Faktor. Beide Variablen beinhalten ein Verhalten, bei dem es um eine aktive und konstruktive Konfliktauseinandersetzung geht (Nachdenken über Konfliktlösungen und Reflexion über die Gründe für Meinungsverschiedenheiten). Das Variablenbündel wurde als Hintergrundvariable „Geringe Bereitschaft zur Konfliktauseinandersetzung“ interpretiert.

- Variable 55: „Bei Konflikten wäge ich sorgfältig ab, was für und was gegen eine bestimmte Lösung spricht.“
- Variable 59: „Wenn andere mit mir nicht gleicher Meinung sind, mache ich mir häufig Gedanken darüber, woran das liegen könnte.“

Hintergrundvariablen der Itemskala

„Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

„Dialogfähigkeit“:

Auf den Faktor 1 der Hauptuntersuchung laden die Variablen 61, 62, 63, 64, 65 und 66 hoch. In den Variablen 61, 62 und 63 sind Elemente des Zuhörens und des Eingehens auf den anderen, in den Variablen 64, 65 und 66 Elemente der Konfliktüberleitung und des Mitteilens des eigenen Anliegens enthalten. Diese Aspekte gehören zur Fähigkeit, einen konstruktiven Dialog zu führen. Die Hintergrundvariable für diesen Faktor wurde deshalb „Dialogfähigkeit“ genannt.

- Variable 61: „Ich weiß viel darüber, wie ich mich beim aufmerksamen Zuhören verhalten muss.“
- Variable 62: „Ich weiß viel darüber, wie ich einem Missverständnis vorbeugen kann.“
- Variable 63: „Ich weiß viel darüber, wie ich mich vergewissern kann, dass ich das Anliegen des anderen auch richtig verstanden habe.“
- Variable 64: „Ich weiß viel darüber, wie ich vom Konflikt zur Konfliktlösung überleiten kann.“
- Variable 65: „Ich weiß viel darüber, auf welche Weise ich dem anderen mein Anliegen mitteilen muss.“
- Variable 66: „Ich weiß viel darüber, was ich vermeiden muss.“

„Gemeinsame Entwicklung einer Lösung“:

Auf den Faktor 3 laden zwei Variablen hoch (67 und 68). Diese beiden Variablen beinhalten Komponenten der Entwicklung einer Lösung zusammen mit dem Konfliktpartner. Die Hintergrundvariable wurde daher als „Gemeinsame Entwicklung einer Lösung“ ausformuliert.

- Variable 67: „Ich weiß viel darüber, wie ich mir mit dem Banknachbarn Lösungsideen ausdenken kann.“
- Variable 68: „Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn herausfinden kann, welche Lösung von den vorgeschlagenen Lösungsideen die beste ist.“

„Gemeinsame Festlegung und Durchführung einer Lösung“:

Bei der Hauptuntersuchung bündeln sich die Variablen 69, 70 und 71 zu einem Faktor (Faktor 2). Diese drei Items enthalten Aussagen darüber, inwieweit die Versuchsperson etwas darüber weiß, wie man mit dem Konfliktpartner eine Lösung festlegt, in die Tat umsetzt und gemeinsam überprüft, ob sich die Lösung bewährt hat. Aus diesem Grund wurde die Hintergrundvariable „Gemeinsame Festlegung und Durchführung einer Lösung“ gebildet.

- Variable 69: „Ich weiß viel darüber, wie ich mich mit dem Banknachbarn für eine Lösung entscheiden kann.“
- Variable 70: „Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn einen Lösungsweg so planen kann, dass er in die Tat umgesetzt werden kann.“
- Variable 71: „Ich weiß viel darüber, wie ich überprüfen kann, ob sich die Lösung bewährt hat.“

Hintergrundvariable der Itemskala

„Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“

In der Hauptuntersuchung laden alle Items auf einen Faktor hoch. Alle Variablen sind miteinander stark verbunden und bilden zusammen eine Skala, die als eine Einheit betrachtet werden kann. Das Ergebnis dieser Faktorenanalyse bestätigt somit die Itemskala zur heuristischen Kompetenz als Ganzes. Die ermittelte Hintergrundvariable entsprach daher inhaltlich der Bezeichnung der Itemskala.

- Variable 72: „Ich fühle mich ganz sicher, bei diesem Konflikt passend zur Konfliktlösung überzuleiten.“
- Variable 73: „Mir fällt sicher etwas ein, wie ich dem anderen in der richtigen Weise mein Anliegen mitteilen kann, sodass der andere es auch versteht.“
- Variable 74: „Ich fühle mich sicher, in der richtigen Weise meinem Konfliktpartner aufmerksam zuhören zu können.“
- Variable 75: „Mir fällt schon etwas ein, um dem anderen deutlich zu machen, dass ich sein Anliegen verstanden habe.“
- Variable 76: „Für mich ist es kein Problem, sich gemeinsam Lösungsvorschläge auszudenken.“
- Variable 77: „Ich fühle mich sicher, zusammen mit dem anderen aus den gesammelten Lösungsvorschlägen eine Lösungsidee zusammenzusetzen, die dann für beide stimmt.“

Variable 78: „Egal wie schlimm der Konflikt ist, mir fällt schon etwas ein, ihn mit einem Kompromiss zu regeln.“

Vergleich der Ergebnisse der Vor- und Hauptuntersuchung:

Die Auswertung der Faktorenanalysen der Voruntersuchung bestätigt in der Tendenz die Ergebnisse der Hauptuntersuchung. Bei der Itemskala „Konfliktabwehr“ laden im Großen und Ganzen die gleichen Variablen zu den Faktoren hoch. Eine identische Übereinstimmung ergibt sich bei der Hintergrundvariablen „Geringe Konflikttoleranz einer alterstypischen Gemeinschaft“. Nicht so positiv fällt der Ergebnisvergleich der Vor- und Hauptuntersuchung zur Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ aus. Übereinstimmungen sind nur bei der Hintergrundvariablen „Dialogfähigkeit“ feststellbar. Die Hintergrundvariable „Gemeinsame Entwicklung einer Lösung“ konnte in der Voruntersuchung nicht gebildet werden. Wenig Übereinstimmung gibt es mit der Hintergrundvariablen „Gemeinsame Festlegung und Durchführung einer Lösung“. Zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ haben sich bei der Voruntersuchung im Gegensatz zur Hauptuntersuchung zwei Faktoren ergeben. Dennoch kann bei Faktor 1 von Übereinstimmungen gesprochen werden, da in der Voruntersuchung vier von sieben Variablen auf den Faktor hochladen.

Die Ergebnisse der Voruntersuchung sind aber – wie oben bereits erwähnt – nur nebenrangig einzuordnen, da die Analysen der Korrelationsmatrizen und der Werte des KMO-Measure of Sampling Adequacy vermutlich auf Grund der kleinen Stichprobe unbefriedigend ausgefallen sind.

Ergebniszusammenfassung:

Auf der Basis der Ergebnisse der Faktorenanalysen zur Hauptuntersuchung konnten zu den einzelnen Itemskalen folgende Hintergrundvariablen gebildet werden:

Zur Itemskala „Konfliktabwehr“

Hintergrundvariablen:

- Konfliktvermeidung
- Desinteresse an Konflikten
- Geringe Konflikttoleranz innerhalb einer alterstypischen Gemeinschaft
- Geringe Bereitschaft zur Konfliktauseinandersetzung

Zur Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“
Hintergrundvariablen:

- Dialogfähigkeit
- Gemeinsame Entwicklung einer Lösung
- Gemeinsame Festlegung und Durchführung einer Lösung

Zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“
Hintergrundvariable:

- Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

Vergleich der Hintergrundvariablen mit den Strukturmerkmalen
der Itemskalen (theoretische Konstrukte):

Um festzustellen, ob die aus der Theorie entwickelten Strukturmerkmale der Itemskalen „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ mit den aus den Faktorenanalysen gebildeten Hintergrundvariablen übereinstimmen, wurden diese miteinander verglichen. Das Resultat des Vergleichs zeigt, dass die angenommenen und die voneinander unabhängigen Strukturmerkmale den Hintergrundvariablen entsprechen. Damit können die theoretischen Konstrukte der zu untersuchenden Merkmale wie „Konfliktabwehr“, „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ und „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ empirisch begründet und bestätigt werden. Die Reliabilität dieser Itemskalen erhöht sich dadurch nochmals.

Auf der Basis dieses Ergebnisses können daraufhin für die weiteren statistischen Berechnungen zu den genannten Itemskalen die Werte zu Summenscores zusammengefasst und verwendet werden.

11.3 Inferenzstatistische Auswertung

Prüfung der Hypothesen und Ergebnisdarstellung:

Um die Aussagen der Probanden auf die Hypothesen hin zu untersuchen und auszuwerten, wurden Häufigkeitsanalysen und Analysen mit dem Wilcoxon-Test (Bortz 1985; Siegel 1985) durchgeführt. Ziel des Wilcoxon-Tests war, für die Versuchsgruppe festzustellen, ob zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Veränderung eingetreten ist. Danach sollte bei einer möglichen signifikanten Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt auch untersucht werden, ob eine Veränderung ebenfalls zwischen dem zweiten und dritten

Messzeitpunkt stattgefunden hat oder ob die Ergebnisse seit dem zweiten Messzeitpunkt stabil geblieben sind. Es wurde für jedes Item überprüft, ob die Lage des Medians zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt gleich geblieben ist. Dabei wurde entsprechend für jedes Item die statistische Hypothese formuliert:

$$\begin{array}{ll} H_0: Md_1 = Md_2 & H_1: Md_1 \neq Md_2 \\ H_0: Md_2 = Md_3 & H_1: Md_2 \neq Md_3 \end{array}$$

Zur Erläuterung der graphischen Darstellung:

Um die Ausprägung und Verteilung der folgenden Ergebnisse zu den Itemskalen über die drei Messzeitpunkte hinweg zu veranschaulichen, wurde der Boxplot¹⁵⁰ gewählt. Zur besseren Lesbarkeit der Boxplots wurden die Skalen jeweils auf einen „Range“ von vier reduziert. Dieser stimmt mit der ursprünglichen Bandbreite der Merkmalausprägungen überein.

11.3.1 Hypothese 1: Einstellung zu den Filmidolen

H₁: Die Versuchspersonen haben eine positive Einstellung zu den Filmidolen.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

Bei der Analyse der Häufigkeiten über die Einstellung zu den Filmidolen (s. Anh. Pkt. 3.1.2.1) mit den Variablen 108 (A-Team), 79 (Mr T) und 115 (Mr Smith) kam für alle drei Items eine positive Bewertung heraus. Von den Kindern stimmten beim A-Team 77%, bei Mr T 83% und bei Mr Smith 94% „voll“ oder „eher“ zu, dass sie diese Idole gut fänden. Mr Smith rangierte offensichtlich in der Beliebtheit ganz oben. Mr T erreichte zwar nicht ganz dieses hohe Maß an Akzeptanz, dennoch bewegte sich seine Beliebtheit ebenfalls auf einem hohen Niveau. An dritter Stelle der Beliebtheit stand das A-Team.

¹⁵⁰ „Box-Plots: Plots der Verteilung einer abhängigen Variable für jede im Design spezifizierte Gruppe. Die unteren und oberen Grenzen der 'Boxen' repräsentieren die unteren und oberen Quartile. Die Länge der Box entspricht dem Interquartilbereich, so daß eine Box die mittleren 50 % der Werte einer Gruppe enthält. Die Linie in der Box gibt die Lage des Medians wieder. Je länger die Box ist, desto stärker streuen die Beobachtungswerte. Die von den Boxen weggehenden Linien (whiskers) reichen jeweils bis zum letzten Wert, der weniger als einen Interquartilbereich außerhalb der Box liegt. Mit O (outlier) werden Punkte bezeichnet, die außerhalb dieses Bereichs, aber weniger als das 1,5-fache des Interquartilbereichs außerhalb der Box liegen. Ein „*“ bezeichnet Punkte, die mehr als das 1,5-fache des Interquartilbereichs außerhalb der Box liegen, sog. Extremwerte“ (in: Hilfesystem zu SPSS für Windows, Version 6.0.1, 1994).

Damit wird die Hypothese, dass die Versuchspersonen eine positive Einstellung zu den Filmidolen haben, bestätigt.

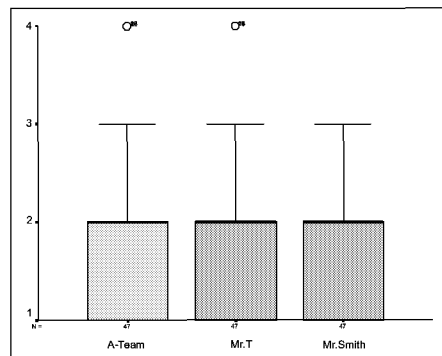


Abb. 22: Boxplot zur Ausprägung der Einstellung zu den Filmidolen (1. MZP).
 Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Was die Versuchspersonen besonders an den Filmidolen schätzen, wird im Folgenden anhand der Häufigkeitsverteilung für einzelne Merkmale und Eigenschaften des A-Teams, des Mr T und des Mr Smith veranschaulicht.

Was finden die Versuchspersonen am A-Team gut?

	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Zusammenhalt (109)	63,8 %	29,8 %	6,4 %	--
Hilfsbereitschaft (110)	58,7 %	37,0 %	4,3 %	--
Einsatzbereitschaft/ körperliche Gewalt (111)	8,7 %	45,7 %	39,1 %	6,5 %
Durchsetzung der Ziele mit Waffengewalt (112)	6,5 %	26,1 %	37,0 %	30,4 %
Frau im Team (113)	55,3 %	34,0 %	8,5 %	2,1 %
Keine Gewaltanwendung durch die Frau (114)	59,6 %	21,3 %	19,1 %	--

Tab. 79: Relative Häufigkeit zu den Merkmalen und Eigenschaften des A-Teams.

Die Eigenschaften wie „Zusammenhalt“ und „Hilfsbereitschaft“, die in der Actionserie „Das A-Team“ durch die gemeinsam handelnden Figuren vermittelt werden, beurteilen nahezu alle Versuchspersonen positiv (Zusammenhalt 94 %; Hilfsbereitschaft 96 %). Anders verhält sich die Einstellung zur Gewaltanwendung. Die Einsatzbereitschaft für körperliche Gewalt befürworten 56 %, die Durchsetzung der Ziele mit Waffengewalt nur 33 %. Sehr positiv bewertet wird wiederum, dass eine Frau in das A-Team integriert ist (89 %). Zudem befürworten 81 %, dass diese Frau keine Gewalt anwendet. (Vgl. Abb.23)

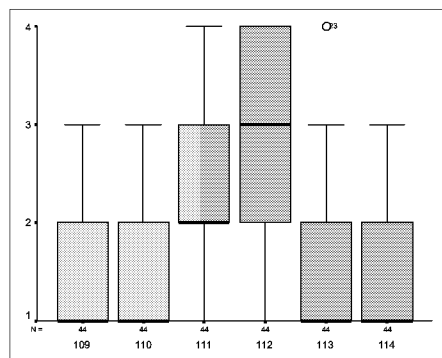


Abb. 23: Boxplot zur Bewertung der Eigenschaften des A-Teams.
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Was finden die Versuchspersonen an Mr T gut?

	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Outfit (80)	31,9 %	31,9 %	21,3 %	14,9 %
Gesicht (81)	12,8 %	29,8 %	29,8 %	27,7 %
Körper (82)	34,0 %	23,4 %	27,7 %	14,9 %
Kampftechnik (83)	27,7 %	38,3 %	29,8 %	4,3 %
Stärke (84)	36,2 %	25,5 %	23,4 %	14,9 %
Einsatzbereitschaft (85)	58,7 %	21,7 %	15,2 %	2,2 %
Mut (86)	34,8 %	37,0 %	21,7 %	6,5 %
ein Team haben (87)	41,3 %	32,6 %	19,6 %	6,5 %
Ausstrahlung (88)	23,4 %	42,6 %	21,3 %	8,5 %

Tab. 80: Relative Häufigkeit zu den Merkmalen und Eigenschaften des Mr T.

Am positivsten hebt sich die Bewertung der Einsatzbereitschaft von Mr T mit 80 % ab. Sehr positiv und überwiegend positiv wurde auch „ein Team haben“ mit 74 % bewertet. Sein Mut erhielt die Zustimmung von 72 % der Probanden, seine Kampftechnik von 66 %, seine Ausstrahlung ebenfalls von 66 %, sein Outfit von 64 %, seine Stärke von 62 % und sein Körper von 57 %. Sein Gesicht fanden hingegen nur 43 % attraktiv. (Vgl. Abb. 24)

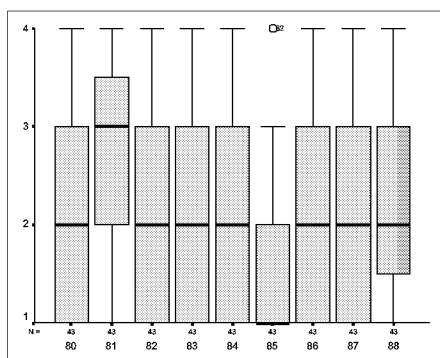


Abb. 24: Boxplot zur Bewertung der Merkmale und Eigenschaften des Mr T.
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Was finden die Versuchspersonen an Mr Smith gut?

	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Outfit (116)	27,7 %	42,6 %	25,5 %	4,3 %
Körperbau (117)	19,1 %	27,7 %	29,8 %	21,3 %
Gesicht (118)	6,4 %	25,5 %	42,6 %	25,5 %
Einsatzbereitschaft (119)	59,6 %	31,9 %	6,4 %	2,1 %
schlagfertige Sprüche (120)	61,7 %	31,9 %	4,3 %	--
lässige Haltung (121)	40,4 %	42,6 %	14,9 %	--
Ausstrahlung (122)	21,3 %	36,2 %	36,2 %	4,3 %
Überlegenheit (123)	44,7 %	29,8 %	19,1 %	4,3 %

Tab.81: Relative Häufigkeit zu den Merkmalen und Eigenschaften des Mr Smith.

Am meisten wurden bei Mr Smith die schlagfertigen Sprüche (94 %), seine Einsatzbereitschaft (92 %) und seine lässige Haltung (83 %) befürwortet. Bei den Eigenschaften „schlagfertige Sprüche“ und „lässige Haltung“ ist hervorzuheben,

dass keine Versuchsperson mit „trifft überhaupt nicht zu“ geantwortet hat. Sehr positiv bewertet wurden außerdem seine Überlegenheit (75 %) und sein Outfit (70 %). Seine Ausstrahlung erlangte 58 % der Zustimmung. Der Körperbau wurde hingegen nur von 47 % und sein Gesicht sogar nur von 32 % für attraktiv gehalten. (Vgl. Abb. 25)

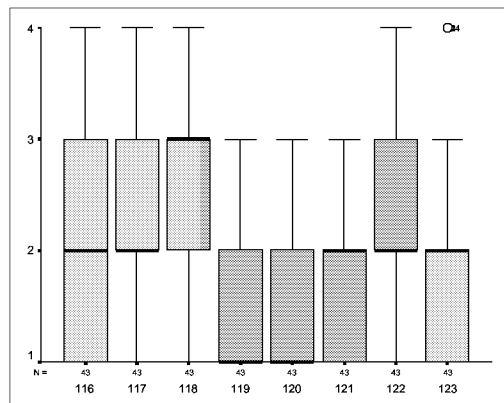


Abb. 25: Boxplot zur Bewertung der Merkmale und Eigenschaften des Mr Smith.
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

11.3.2 Hypothese 2: Einstellung zu den Filmidolen nach der Lerneinheit

H₂: Die positive Einstellung der Versuchspersonen zu den Filmidolen verändert sich nicht durch die Lerneinheit.

H₀: Die positive Einstellung der Versuchspersonen zu den Filmidolen verändert sich durch die Lerneinheit.

Auswertung (Wilcoxon-Test):

Um festzustellen, ob eine Veränderung der Einstellung zu den Filmidolen durch die Lerneinheit stattgefunden hat, wurde der Wilcoxon-Test für den ersten und zweiten Messzeitpunkt durchgeführt. Bei einer signifikanten Veränderung wurde ein weiterer Vergleich vom zweiten und dritten Messzeitpunkt mit dem Wilcoxon-Test angesetzt. Dieser sollte untersuchen, ob zwischen den letzten beiden Messzeitpunkten wiederum eine Veränderung eingetreten ist oder ob die Werte auch nach einem gewissen zeitlichen Abstand zur Lerneinheit stabil geblieben sind.

A-Team (Wilcoxon-Test):

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y108 - X108	Negative Ränge	3 ^a	9,00	27,00
	Positive Ränge	19 ^b	11,89	226,00
	Bindungen	21 ^c		
	Gesamt	43		
Z108 - Y108	Negative Ränge	6 ^d	10,33	62,00
	Positive Ränge	12 ^e	9,08	109,00
	Bindungen	23 ^f		
	Gesamt	41		

a. Y108 < X108

b. Y108 > X108

c. X108 = Y108

d. Z108 < Y108

e. Z108 > Y108

f. Y108 = Z108

Statistik für Test^b

	Y108 - X108	Z108 - Y108
Z	-3,422 ^a	-1,084 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,278

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 82: Wilcoxon-Test zur Veränderung der Einstellung zum Filmidol „A-Team“ (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP).

Der Wilcoxon-Test weist eine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nach. Die Einstellung zum Filmidol „A-Team“ hat sich demnach durch die Lerneinheit hochsignifikant verändert ($\alpha \leq 0,01$). Des Weiteren zeigt das Ergebnis der Veränderungsmessung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, dass sich die Einstellung zum Filmidol auch über einen längeren Zeitraum hinweg nicht mehr signifikant geändert hat. (Vgl. Abb. 26)

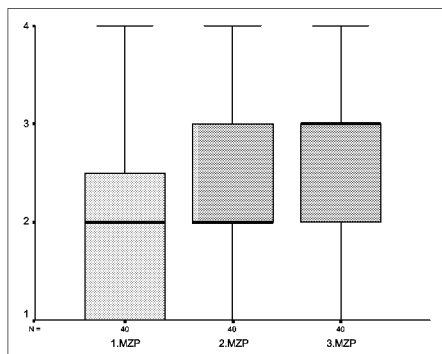


Abb. 26: Boxplot zur Einstellung zum Filmdol „A-Team“ zu den drei Messzeitpunkten.
 Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Mr T (Wilcoxon-Test):

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y79 - X79	Negative Ränge	2 ^a	8,00	16,00
	Positive Ränge	18 ^b	10,78	194,00
	Bindungen	24 ^c		
	Gesamt	44		
Z79 - Y79	Negative Ränge	8 ^d	9,69	77,50
	Positive Ränge	11 ^e	10,23	112,50
	Bindungen	24 ^f		
	Gesamt	43		

- a. Y79 < X79
- b. Y79 > X79
- c. X79 = Y79
- d. Z79 < Y79
- e. Z79 > Y79
- f. Y79 = Z79

Statistik für Test^b

	Y79 - X79	Z79 - Y79
Z	-3,499 ^a	-,759 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,448

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 83: Wilcoxon-Test zur Veränderung der Einstellung zum Filmidol „Mr T“ (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP).

Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ergibt der Wilcoxon-Test eine signifikante Veränderung, d. h. dass sich die Einstellung zum Filmidol „Mr T“ durch die Lerneinheit hochsignifikant verändert hat ($\alpha \leq 0,01$). Ähnlich wie beim Filmidol „A-Team“ zeigt der Wilcoxon-Test zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, dass sich die Einstellung zum Filmidol „Mr T“ nicht signifikant verändert hat. Die nach der Lerneinheit eingetretene Veränderung ist somit stabil geblieben. (Vgl. Abb. 27)

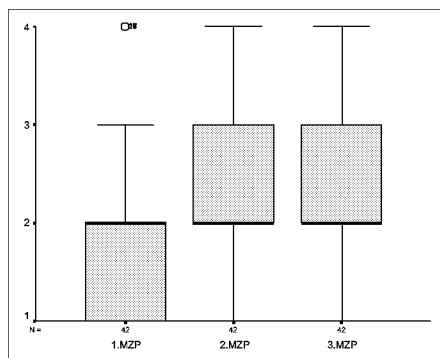


Abb. 27: Boxplot zur Einstellung zum Filmidol „Mr T“ zu den drei Messzeitpunkten.

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Mr Smith (Wilcoxon-Test):

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y115 - X115	Negative Ränge	5 ^a	9,00	45,00
	Positive Ränge	15 ^b	11,00	165,00
	Bindungen	24 ^c		
	Gesamt	44		
Z115 - Y115	Negative Ränge	9 ^d	10,67	96,00
	Positive Ränge	13 ^e	12,08	157,00
	Bindungen	21 ^f		
	Gesamt	43		

- a. Y115 < X115
- b. Y115 > X115
- c. X115 = Y115
- d. Z115 < Y115
- e. Z115 > Y115
- f. Y115 = Z115

Statistik für Test^b

	Y115 - X115	Z115 - Y115
Z	-2,419 ^a	-1,061 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,016	,289

- a. Basiert auf negativen Rängen.
- b. Wilcoxon-Test

Tab. 84: Wilcoxon-Test zur Veränderung der Einstellung zum Filmidol „Mr Smith“ (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP).

Der Wilcoxon-Test zeigte eine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Einstellung zum Filmidol „Mr Smith“ hatte sich durch die Lerneinheit signifikant verändert ($\alpha \leq 0,05$). Die Messung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ergab wiederum keine signifikante Veränderung. Die veränderten Werte des zweiten Messzeitpunktes blieben auch zum dritten Messzeitpunkt erhalten.

Da in diesem Falle die signifikante Veränderung durch den Boxplot nicht deutlich wird, weil dieser nicht entsprechend sensibel genug reagiert, wird stattdessen ein Säulendiagramm eingefügt, aus dem die Veränderung der Einstellung zum Filmidol „Mr Smith“ ersichtlich wird. (Vgl. Abb. 28)

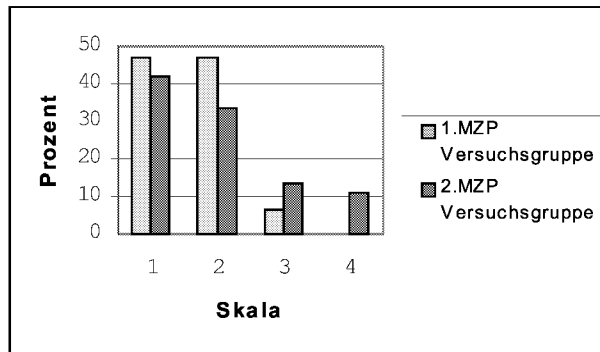


Abb. 28: Säulendiagramm zu den relativen Häufigkeiten zur Einstellung zum Filmidol „Mr Smith“ für den ersten und zweiten Messzeitpunkt.
 Legende: x-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Zusammenfassendes Ergebnis:

Betrachtet man die Einzelergebnisse im Überblick, so kann festgestellt werden, dass sich die Einstellung zu den Filmidolen bei den Versuchspersonen durch die Lerneinheit signifikant verändert hat. Die Attraktivität der Filmidole hat also abgenommen. Die Hypothese, dass sich die positive Haltung gegenüber den Filmidolen bei den Versuchspersonen durch die Lerneinheit nicht verändert, muss hiermit verworfen werden. Vermutlich hat die Lerneinheit entgegen der ursprünglichen Annahme sehr wohl Einfluss auf die Einstellung zu den Filmidolen. Es muss aber auch die Möglichkeit eines Ermüdungseffekts in Bezug auf die Attraktivität der Filmidole durch ein wiederholtes Ansehen der Filmausschnitte dieser Actionserie in Betracht gezogen werden. Dazu gibt der Kontrollgruppenvergleich unter Umständen Hinweise (s. Kap. 11.4).

11.3.3 Hypothese 3: Anziehungskraft der Gewaltszenen

(Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)

H₃: Die Gewaltszenen der Filmidole gefallen den Versuchspersonen vor der Lerneinheit.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

„Wie gefielen dir folgende Szenen, in denen gegen die Übeltäter vorgegangen wird?“

1. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (89)	38,3 %	34,0 %	21,3 %	6,4 %
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (90)	59,6 %	34,0 %	6,4 %	--
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (91)	40,4 %	46,8 %	8,5 %	4,3 %
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (92)	44,7 %	31,9 %	17,0 %	6,4 %
Kinnhaken (Körpergewalt) (93)	36,2 %	34,0 %	21,3 %	6,4 %
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (94)	38,3 %	34,0 %	14,9 %	12,8 %

Tab. 85: Relative Häufigkeit zur Anziehungskraft der Gewaltszenen (1. MZP).

Durchgängig gefielen alle Szenen den Versuchspersonen sehr gut (mindestens 70 %). Besonders anziehend fanden die Kinder die beiden Szenen „Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster“ (94 %) und „Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen“ (87 %). (Vgl. Abb. 29)

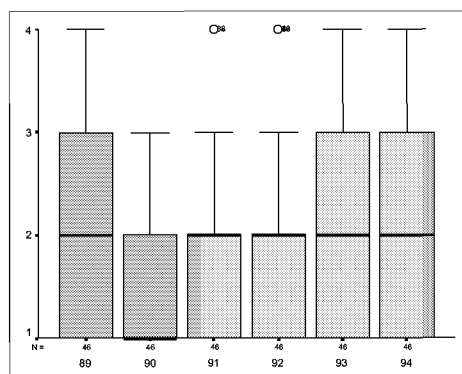


Abb. 29: Boxplot Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an); 1. MZP.

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Damit wird die Hypothese, dass die Gewaltszenen der Filmidole den Versuchspersonen vor der Lerneinheit gefallen haben, bestätigt.

11.3.4 Hypothese 4: Anziehungskraft der Gewaltszenen nach der Lerneinheit (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)

H₄: Die Gewaltszenen der Filmidole gefallen den Versuchspersonen (auch) nach der Lerneinheit.

H₀: Die Gewaltszenen der Filmidole gefallen den Versuchspersonen nach der Lerneinheit nicht (mehr).

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

„Wie gefielen dir folgende Szenen, in denen gegen die Übeltäter vorgegangen wird?“

2. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (89)	15,6 %	33,3 %	24,4 %	26,7 %
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (90)	26,7 %	31,1 %	28,9 %	13,3 %
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (91)	31,1 %	28,9 %	22,2 %	17,8 %
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (92)	24,4 %	26,7 %	24,4 %	24,4 %
Kinnhaken (Körpergewalt) (93)	20,0 %	37,8 %	17,8 %	24,4 %
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (94)	26,7 %	15,6 %	31,3 %	24,4 %

Tab. 86: Relative Häufigkeit zur Anziehungskraft der Gewaltszenen (2. MZP).

Nach der Lerneinheit gefallen den Versuchspersonen (mindestens 51 %) zwar die meisten Szenen (4 von 6) immer noch relativ gut; dennoch sagen sie weniger Personen zu als vor der Lerneinheit. Insofern kann die Hypothese, dass die Gewaltszenen der Filmidole auch nach der Lerneinheit gefallen, noch bestätigt werden. (Vgl. Abb. 30).

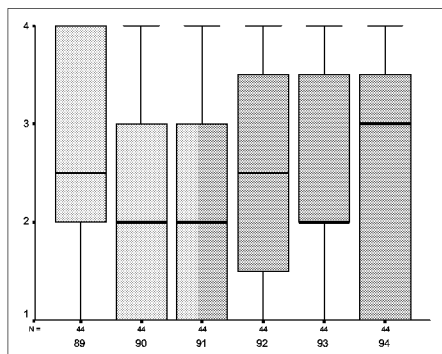


Abb. 30: Boxplot Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an); 2. MZP.

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Da eine Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt stattgefunden hat, wird eine Signifikanzprüfung für die einzelnen Items mit dem Wilcoxon-Test vorgenommen.

Wilcoxon-Test:

Veränderungsmessung der Itemskala: „Anziehungskraft der Gewaltszenen“ (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)				
Item	Wilcoxon-Test (t_1 vs. t_2)		Wilcoxon-Test (t_2 vs. t_3)	
	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (89)	-3,756	,000**	-3,199	,001**
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (90)	-4,008	,000**	-1,930	,054
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (91)	-2,930	,003**	-1,660	,097
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (92)	-2,975	,003**	-1,084	,278
Kinnhaken (Körpergewalt) (93)	-2,731	,006**	-1,436	,151
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (94)	-2,884	,004**	-2,365	,018*
*=5% Signifikanzniveau				
**=1% Signifikanzniveau				

Tab. 87: Wilcoxon-Test zur Veränderung der Anziehungskraft der Gewaltszenen (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP).

Die Analyse des Wilcoxon-Tests zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigt, dass sich für alle untersuchten Items eine hochsignifikante ($\alpha \leq 0,01$) Veränderung ergeben hat. Offensichtlich hatte die Lerneinheit auch Einfluss auf die Attraktivität der gewalthaltigen Szenen der Filmidole. Die Anziehungskraft der Szenen verringerte sich nach der Lerneinheit. Somit bewirkte die Lerneinheit einen weit größeren Erfolg als ursprünglich angenommen. Die kritische Distanz der Versuchspersonen zu den Gewaltszenen vergrößerte sich. Allerdings muss ein möglicher Ermüdungseffekt durch die wiederholte Betrachtung der Actionszenen in die Überlegungen mit einbezogen werden. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, also nach einer gewissen zeitlichen Distanz zur Lerneinheit, veränderten sich vier von sechs Items nicht mehr. Bei diesen Items blieb die Anziehungskraft der Gewaltszenen erhalten. Bei Item 89 veränderte sich der Wert jedoch noch einmal hochsignifikant und bei Item 94 signifikant. Das heißt, bei beiden Variablen nahm die Anziehungskraft der Gewaltszenen nochmals ab. Da hier keine direkten

Einflüsse mehr stattfanden, muss von einem weiteren Ermüdungseffekt ausgegangen werden.

11.3.5 Hypothese 5: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit

H₅: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole vor der Lerneinheit als sinnvoll.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

„Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen gegen die Übeltäter vorzugehen?“

1. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (95)	6,4 %	29,8 %	48,9 %	12,8 %
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (96)	23,4 %	34,0 %	34,0 %	6,4 %
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (97)	25,5 %	36,2 %	34,0 %	4,3 %
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (98)	12,8 %	34,0 %	42,6 %	10,6 %
Kinnhaken (Körpergewalt) (99)	17,0 %	31,9 %	42,6 %	8,5 %
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (100)	10,6 %	40,4 %	42,6 %	6,4 %

Tab. 88: Relative Häufigkeit zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit (1. MZP).

Von der überwiegenden Mehrheit der Kinder (62 %) wurde die Maßnahme „Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen“ als sinnvoll erachtet. Ebenfalls von der Mehrheit der Kinder wurden die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien „Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster“ (57 %) und „A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe“ (51 %) als sinnvoll bewertet. Die Maßnahme „Kinnhaken“ wurde von 49 % und „Beschädigung von Autos der Gangster“ von 47 % der Versuchspersonen als sinnvoll eingeschätzt. Dagegen hielt

nur etwa ein Drittel (36 %) die Maßnahme „Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung“ für sinnvoll.

Die Analyse des Boxplots ergibt, dass innerhalb von sechs Items bei insgesamt vier Items der Median beim Wert 2 „trifft eher zu“ liegt.

Zusammenfassend kann die Hypothese im Großen und Ganzen bestätigt werden, dass die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole als sinnvoll erachten. Möglicherweise bewerten die Befragten die Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach dem Maß an Gewalt, das angewendet wird. So findet die harte Maßnahme, nämlich der Einsatz von Waffen (Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung), am wenigsten Zustimmung. (Vgl. Abb. 31)

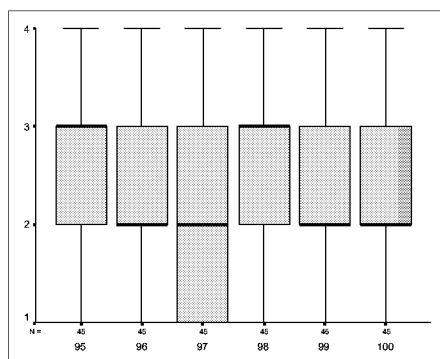


Abb. 31: Boxplot zur Ausprägung der Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien des A-Teams (1. MZP).

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

11.3.6 Hypothese 6: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit nach der Lerneinheit

H₆: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als nicht sinnvoll.

H₀: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als sinnvoll.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

„Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen gegen die Übeltäter vorzugehen?“

2. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (95)	11,1 %	17,8 %	37,8 %	33,3 %
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (96)	11,1 %	24,4 %	40,0 %	24,4 %
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (97)	24,4 %	26,7 %	28,9 %	20,0 %
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (98)	20,0 %	26,7 %	17,8 %	35,6 %
Kinnhaken (Körpergewalt) (99)	8,9 %	33,3 %	26,7 %	31,1 %
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (100)	11,1 %	15,6 %	40,0 %	33,3 %

Tab. 89: Relative Häufigkeit zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit (2. MZP).

Nach der Lerneinheit bewerteten die Versuchspersonen die Maßnahmen des A-Teams insgesamt nicht mehr als so sinnvoll. Lediglich die Maßnahme „Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen“ erhielt von der Mehrheit der Befragten (51 %) eine Zustimmung. Die Maßnahme „Beschädigung von Autos der Gangster“ fand bei 47 % und „Kinnhaken“ bei 42 % der Befragten Anerkennung. Die übrigen drei abgefragten Maßnahmen „Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster“ (36 %), „Mr T schießt mit dem Maschinengewehr zur Drohung“ (29 %) und „A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe“ (27 %) fanden die geringste Zustimmung. (Vgl. Abb. 32)

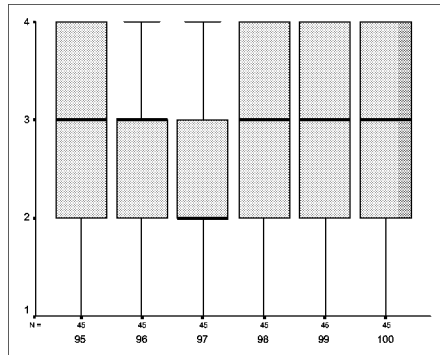


Abb. 32: Boxplot zur Ausprägung der Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien des A-Teams (2. MZP).
 Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Insgesamt betrachtet werden die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien (weit) weniger positiv bewertet als vor der Lerneinheit, denn die Mehrheit der Versuchspersonen schätzt nun die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole als nicht mehr sinnvoll ein. Bei fünf von sechs Items liegt der Anteil der zustimmenden Befragten unter 50 % und bei Item 97 nur knapp über der Hälfte (51 %). Insofern kann die Hypothese bestätigt werden, dass die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als nicht sinnvoll erachten. Um die Signifikanz der Veränderung zu überprüfen, wird ergänzend der Wilcoxon-Test zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt für jedes Item durchgeführt (vgl. Tab. 90).

Wilcoxon-Test:

Veränderungsmessung der Itemskala: „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit“				
Item	Wilcoxon-Test (t ₁ vs. t ₂)		Wilcoxon-Test (t ₂ vs. t ₃)	
	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)
Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (95)	-1,131	,258	-1,762	,078
Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung) (96)	-2,634	,008**	-,571	,568
Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt) (97)	-1,483	,138	-1,103	,270
Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung) (98)	-,707	,480	-2,87	,774
Kinnhaken (Körpergewalt) (99)	-2,110	,035*	-1,601	,109
A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (100)	-3,386	,001**	-7,87	,431
*=5% Signifikanzniveau				
**=1% Signifikanzniveau				

Tab. 90: Wilcoxon-Test (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP) zur Veränderung der Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit.

Der Wilcoxon-Test zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ergab, dass sich von sechs Items drei (96, 99, 100) signifikant ($\alpha \leq 0,05$), davon Item 96 und 100 sogar hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$), veränderten. Durch die Lerneinheit wurden bei drei Items die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien als weniger sinnvoll eingeschätzt. Geht man der Frage nach, warum sich die übrigen Items (95, 97, 98) nicht signifikant verändert haben, so lassen sich folgende Ursachen in Erwägung ziehen. Item 95 wurde bereits zum ersten Messzeitpunkt sehr niedrig bewertet; daher war kaum eine Veränderung nach unten möglich. Bei Item 97 handelt es sich zwar um eine gewalthaltige Konfliktlösungsstrategie (ein Gangster wird in den Müll geworfen), allerdings ruft sie beim Zuschauer eventuell eine gewisse Schadenfreude hervor, sodass diese Maßnahme nach wie vor positiv bewertet wird. Eine ähnliche Wirkung könnte vermutlich die Konfliktlösungsstrategie „Beschädigung von Autos der Gangster“ ausgelöst haben, da auch hier zum zweiten Messzeitpunkt noch eine hohe Bewertung (47 %) erfolgt. Die Hypothese, dass die Versuchsperso-

nen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole nach der Lerneinheit als nicht mehr sinnvoll bewerten, kann damit zum Teil bestätigt werden. Die Messung des Wilcoxon-Tests zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt weist keine signifikante Veränderung der Items mehr nach. Die Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole bleibt also auch über einen längeren Zeitraum konstant.

11.3.7 Hypothese 7: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit

H₇: Die Versuchspersonen bewerten vor der Lerneinheit die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit als sinnvoll.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

„Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen auch in der Wirklichkeit gegen Übeltäter/Kriminelle vorzugehen?“

1. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Anführer schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (102)	4,3 %	34,0 %	51,1 %	10,6 %
Beschädigung des Gebäudes der Gangster durch die Gruppe (Sachbeschädigung) (103)	8,5 %	38,3 %	31,9 %	19,1 %
Anführer wirft Gangster in hohem Bogen in die Ecke (Körpergewalt) (104)	21,3 %	38,3 %	27,7 %	12,8 %
Beschädigung von Autos der Gangster durch den Anführer (Sachbeschädigung) (105)	36,2 %	38,3 %	12,8 %	12,8 %
Niederschlagen des Verbrechers durch den Anführer (Körpergewalt) (106)	17,0 %	42,6 %	29,8 %	10,6 %
Die Gruppe zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (107)	27,7 %	40,4 %	25,5 %	6,4 %

Tab. 91: Relative Häufigkeit zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit (1. MZP).

Die Versuchspersonen bewerteten vor der Lerneinheit die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit überwiegend als sinnvoll. Bei der Variablen 105 stimmten 75 %, bei der Variablen 107 68%, bei der Variablen 104 und 106 60 % den gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien zu. Insgesamt vier von sechs Items wurden also von der überwiegenden Mehrheit als sinnvolle Maßnahme für die Wirklichkeit erachtet. Die Variable 103 wurde noch von 47 % der Befragten befürwortet. Am wenigsten Zustimmung bekam die Variable 102 mit 38 %.

Insgesamt kann die Hypothese, dass die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit vor der Lerneinheit positiv bewerten, bestätigt werden. (Vgl. Abb. 33)

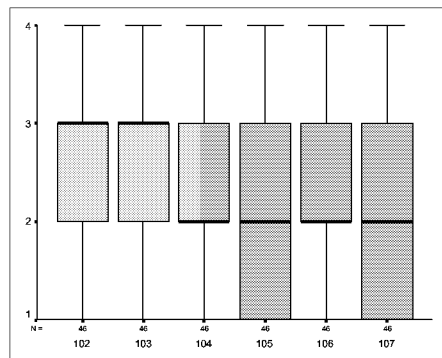


Abb. 33: Boxplot zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit (1. MZP).

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

11.3.8 Hypothese 8: Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit nach der Lerneinheit

H₈: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach der Lerneinheit für die Wirklichkeit als nicht sinnvoll.

H₀: Die Versuchspersonen bewerten die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach der Lerneinheit für die Wirklichkeit als sinnvoll.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

„Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen auch in der Wirklichkeit gegen Übeltäter/Kriminelle vorzugehen?“

2. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Anführer schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (102)	6,7 %	13,3 %	40,0 %	40,0 %
Beschädigung des Gebäudes der Gangster durch die Gruppe (Sachbeschädigung) (103)	6,7 %	17,8 %	28,9 %	46,7 %
Anführer wirft Gangster in hohem Bogen in die Ecke (Körpergewalt) (104)	15,6 %	26,7 %	24,4 %	33,3 %
Beschädigung von Autos der Gangster durch den Anführer (Sachbeschädigung) (105)	11,1 %	48,9 %	13,3 %	26,7 %
Niederschlagen des Verbrechers durch den Anführer (Körpergewalt) (106)	11,1 %	24,4 %	33,3 %	31,1 %
Die Gruppe zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (107)	13,3 %	33,3 %	20,0 %	33,3 %

Tab. 92: Relative Häufigkeit zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit (2. MZP).

Beim zweiten Messzeitpunkt ergab die Analyse der relativen Häufigkeiten, dass nur noch die Variable 105 von einer überwiegenden Mehrheit (60 %) befürwortet wurde. Keine Mehrheit hingegen erhielten die Variablen 107 (47 %) und 104 (42 %). Noch deutlich geringer fielen die Bewertungen für die Variablen 106 (36 %), 103 (25 %) und 102 (20 %) aus.

Es ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit der Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit nicht mehr als sinnvoll erachtet. Die Hypothese kann also bestätigt werden. (Vgl. Abb. 34)

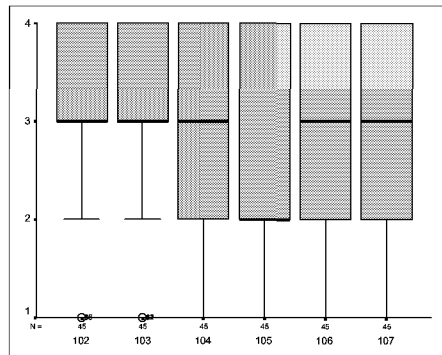


Abb. 34: Boxplot zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit (2. MZP).
 Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Um herauszufinden, ob die Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant sind, wird der Wilcoxon-Test angesetzt (vgl. Tab. 93).

Wilcoxon-Test:

Veränderungsmessung der Itemskala: „Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit“				
Item	Wilcoxon-Test (t_1 vs. t_2)		Wilcoxon-Test (t_2 vs. t_3)	
	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)	Z	Asymptotische Signifikanz α (2-seitig)
Anführer schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt) (102)	-3,642	,000**	-1,560	,119
Beschädigung des Gebäudes der Gangster durch die Gruppe (Sachbeschädigung) (103)	-3,016	,003**	-,051	,959
Anführer wirft Gangster in hohem Bogen in die Ecke (Körpergewalt) (104)	-2,771	,006**	-2,88	,773
Beschädigung von Autos der Gangster durch den Anführer (Sachbeschädigung) (105)	-2,822	,005**	-2,86	,775
Niederschlagen des Verbrechers durch den Anführer (Körpergewalt) (106)	-3,089	,002**	-,774	,439
Die Gruppe zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt) (107)	-3,119	,002**	-1,035	,301
*=5% Signifikanzniveau				
**=1% Signifikanzniveau				

Tab. 93: Wilcoxon-Test (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP) zur Veränderung der Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit.

Der Wilcoxon-Test ergab für alle Items, dass zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt eine hochsignifikante ($\alpha \leq 0,01$) Veränderung eintrat. Damit wird die Hypothese eindeutig bestätigt, dass die Versuchspersonen nach der Lerneinheit die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die Wirklichkeit als nicht sinnvoll bewertet haben. Weiterhin zeigte der Wilcoxon-Test für den Zeitraum des zweiten bis dritten Messzeitpunkts keine Veränderung mehr. Die Bewertung blieb insofern auch nach einem längeren Zeitraum stabil.

Vergleich der Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien in Bezug auf die mediale und reale Wirklichkeit:

Von Interesse dürfte auch ein Vergleich der Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien in Bezug auf die mediale und reale Wirklichkeit sein.

Beim ersten Messzeitpunkt erachten die Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Hinblick auf die mediale und auf die reale Wirklichkeit noch als sinnvoll. Nach der Lerneinheit lehnt die Mehrheit der Versuchspersonen die Gewalthandlungen bei der Hälfte der Items ab. Bei der Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien, bezogen auf die reale Wirklichkeit, geben die Versuchspersonen vor der Lerneinheit wiederum ihre Zustimmung. Nach der Lerneinheit allerdings verändert sich nun ihre Meinung hochsignifikant und das bei allen Items. Bei der Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungsstrategien spielt vor der Durchführung der Lerneinheit der mediale oder reale Wirklichkeitsbereich keine Rolle. Offensichtlich verändert sich dies durch die Lerneinheit. Gewalthaltige Konfliktlösungsstrategien werden nun, bezogen auf die reale Wirklichkeit, kritischer und ablehnender bewertet, als dies im Vergleich bezogen auf die mediale Wirklichkeit geschieht.

11.3.9 Hypothese 9: Konfliktabwehr

H₉: Die Konfliktabwehr ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen hoch.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

Die Analyse der Häufigkeitsverteilung über den Summenscore ergab, dass der Median bei 2,4 liegt (vgl. Abb.). Das Ergebnis zeigt, dass ungefähr 50 % der Versuchspersonen eine hohe und 50 % eine geringe Konfliktabwehr besitzen. Verdeutlicht wird das Resultat auch durch die Analyse der einzelnen Items über die relative Häufigkeit (vgl. Tab. 94).

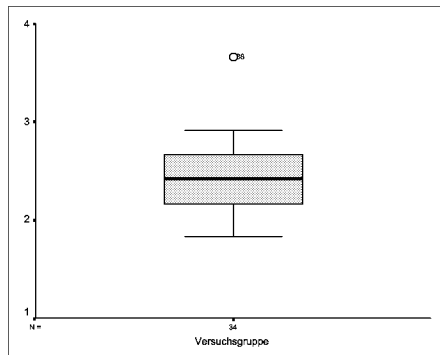


Abb. 35: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der Konfliktabwehr (1. MZIP).
 Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

„Wir möchten wissen, was du über die folgenden Aussagen denkst.“

1. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Lösungen aufschieben, ohne weiter nachzudenken (49)	2,1 %	27,7 %	42,6 %	14,9 %
Keine Auseinandersetzungen in der Klassengemeinschaft (50)	44,7 %	40,4 %	12,8 %	2,1 %
Bei Streit dem anderen nicht richtig zuhören (51)	8,7 %	41,3 %	23,9 %	26,1 %
Kein Interesse an Konflikten (52)	4,3 %	34,0 %	29,8 %	25,5 %
Konflikten ausweichen ergibt nur Schwierigkeiten (53)	27,7 %	34,0 %	25,5 %	10,6 %
Keine Auseinandersetzungen mit den besten Freunden (54)	57,4 %	29,8 %	8,5 %	4,3 %
Lösungen abwägen (55) (invertierte Häufigkeiten)	8,5 %	31,9 %	36,2 %	14,9 %
Gleichgültigkeit gegenüber Streit zwischen Buben und Mädchen der Klasse (56)	10,6 %	12,8 %	38,3 %	38,3 %
Lieber nachgeben/ einem Streit aus dem Weg gehen (57)	21,3 %	42,6 %	23,4 %	12,8 %
Besser keine Missstimmungen in der Freundesgruppe (58)	29,8 %	36,2 %	19,1 %	8,5 %
Gedanken über Ursachen ungleicher Meinungen (59) (invertierte Häufigkeiten)	14,9 %	14,9 %	48,9 %	14,9 %
Keine Einmischung, wenn die Klasse wegen eines Konflikts gespalten ist (60)	12,8 %	31,9 %	25,5 %	25,5 %

Tab. 94: Relative Häufigkeit zur Konfliktabwehr (1. MZP).

Im Einzelnen hat die Mehrheit der Probanden bei drei Items von insgesamt sechs ein Rating abgegeben, das einer hohen Konfliktabwehr entspricht. Die Hypothese, dass die Versuchspersonen vor der Lerneinheit eine hohe Konfliktabwehr haben, kann damit nur zum Teil bestätigt werden.

11.3.10 Hypothese 10: Konfliktabwehr nach der Lerneinheit

H_{10} : Durch die Lerneinheit sinkt die Konfliktabwehr der Versuchspersonen.

H_0 : Durch die Lerneinheit sinkt die Konfliktabwehr der Versuchspersonen nicht.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

Die Analyse der durchschnittlichen Summenscores zur „Konfliktabwehr“ ergab, dass diese sich nach der Lerneinheit verringert hatte. (Vgl. Abb. 36)

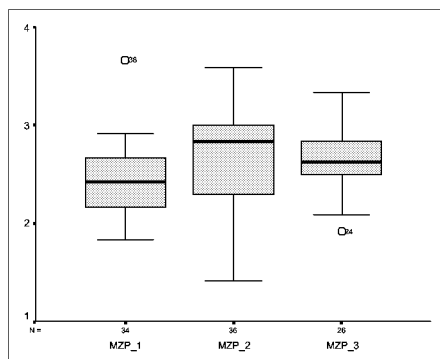


Abb. 36: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der Konfliktabwehr zu den drei Messzeitpunkten.

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

In der Abbildung wird ersichtlich, dass sich unmittelbar nach der Lerneinheit die Konfliktabwehr deutlich reduziert hat. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, also nach einem zeitlichen Abstand, verminderte sich allerdings wieder der unmittelbare Effekt der Lerneinheit. Trotzdem blieb der eindeutige Rückgang der Konfliktabwehr erhalten. Inwieweit die beiden Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt signifikant sind, muss der Wilcoxon-Test nachweisen. Zuvor sollen jedoch noch die relativen Häufigkeiten der einzelnen Items zum zweiten Messzeitpunkt dargestellt werden.

„Wir möchten wissen, was du über folgende Aussagen denkst.“

2. MZP	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
Lösungen aufschieben, ohne weiter nachzudenken (49)	6,7 %	11,1 %	55,6 %	24,4 %
Keine Auseinandersetzungen in der Klassengemeinschaft (50)	35,6 %	20,0 %	37,8 %	4,4 %
Bei Streit dem anderen nicht richtig zuhören (51)	8,9 %	13,3 %	53,3 %	24,4 %
Kein Interesse an Konflikten (52)	4,4 %	17,8 %	33,3 %	37,8 %
Konflikten ausweichen ergibt nur Schwierigkeiten (53)	15,6 %	15,6 %	46,7 %	22,2 %
Keine Auseinandersetzungen mit den besten Freunden (54)	33,3 %	22,2 %	28,9 %	13,3 %
Lösungen abwägen (55) (invertierte Häufigkeiten)	--	28,9 %	46,7 %	11,1 %
Gleichgültigkeit gegenüber Streit zwischen Buben und Mädchen der Klasse (56)	11,1 %	15,6 %	31,1 %	42,2 %
Lieber nachgeben/ einem Streit aus dem Weg gehen (57)	4,4 %	28,9 %	37,8 %	26,7 %
Besser keine Missstimmungen in der Freundesgruppe (58)	13,3 %	24,4 %	35,6 %	17,8 %
Gedanken über Ursachen ungleicher Meinungen (59) (invertierte Häufigkeiten)	8,9 %	13,3 %	40,0 %	37,8 %
Keine Einmischung, wenn die Klasse wegen eines Konflikts gespalten ist (60)	4,4 %	8,9 %	46,7 %	40,0 %

Tab. 95: Relative Häufigkeit zur Konfliktabwehr (2. MZP).

Die Analyse der relativen Häufigkeiten der Konfliktabwehr zum zweiten Messzeitpunkt erbrachte, dass nur noch zwei von zwölf Items für 56 % der Kinder voll bzw. eher zutrafen. Diese sind das Item „Keine Auseinandersetzungen in der Klassengemeinschaft“ (50) und das Item „Keine Auseinandersetzungen mit den besten Freunden“ (54). Fünf Items treffen für ca. 30 bis 40 % der Befragten voll bzw. eher zu (Items 58 (38 %), 57 (33 %), 53 (31 %), 55 (29 %) und 56 (27 %)). Die übrigen Items treffen nur noch für höchstens 22 % der Kinder zu (Items 51 (22 %), 52 (22 %), 59 (22 %), 49 (18 %) und 60 (13 %)). Insgesamt ist die Konfliktabwehr also deutlich geringer ausgeprägt als noch zum ersten Messzeitpunkt. Um über die Signifikanz der Veränderung Aussagen treffen zu können, wird der Wilcoxon-Test durchgeführt.

Wilcoxon-Test:

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1	Negative Ränge	7 ^a	12,29	86,00
	Positive Ränge	21 ^b	15,24	320,00
	Bindungen	0 ^c		
	Gesamt	28		
MZP_3 - MZP_2	Negative Ränge	14 ^d	13,25	185,50
	Positive Ränge	9 ^e	10,06	90,50
	Bindungen	0 ^f		
	Gesamt	23		

- a. MZP_2 < MZP_1
- b. MZP_2 > MZP_1
- c. MZP_1 = MZP_2
- d. MZP_3 < MZP_2
- e. MZP_3 > MZP_2
- f. MZP_2 = MZP_3

Statistik für Test^f

	MZP_2 - MZP_1	MZP_3 - MZP_2
Z	-2,669 ^a	-1,447 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,008	,148

- a. Basiert auf negativen Rängen.
- b. Basiert auf positiven Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Tab. 96: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (1. u. 2. MZP sowie 2. u. 3. MZP) für die durchschnittlichen Summenscores der Itemskala „Konfliktabwehr“.

Der Wilcoxon-Test wies eine hochsignifikante Veränderung ($\alpha \leq 0,01$) zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nach. Die Lerneinheit bewirkte demnach eine signifikante Verringerung der Konfliktabwehr. Die Hypothese kann somit bestätigt werden. Wie aus der Abbildung 36 ersichtlich und wie oben bereits beschrieben, veränderte sich zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt die Konfliktabwehr, indem sie leicht zunahm. Die Messung mit dem Wilcoxon-Test zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ergab aber keine signifikante

Veränderung mehr. Die Lerneinheit zeigte auch über einen längeren Zeitraum in Bezug auf die Konfliktabwehr ihre Wirkung.

11.3.11 Hypothese 11: Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

H₁₁: Die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen gering.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

Die Analyse der Häufigkeitsverteilung des durchschnittlichen Summenscores (vgl. Abb. 37) ergab, dass der Median bei 2,5 liegt. Von der einen Hälfte der Versuchspersonen wird die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit gering eingeschätzt (Wert 3 „trifft eher nicht zu“ bis Wert 4 „trifft überhaupt nicht zu“) und von der anderen Hälfte hoch (Wert 1 „trifft voll zu“ bis Wert 2 „trifft eher zu“).

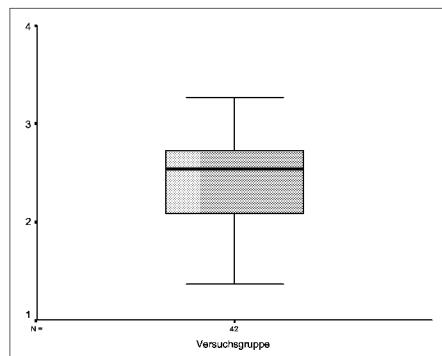


Abb. 37: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1. MZP).

Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

„Stelle dir vor, du hast mit jemandem einen Konflikt, der dich belastet. Bei den folgenden Aussagen sollst du angeben, was für dich zutrifft.“

Ich weiß viel...	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
über aufmerksames Zuhören (61)	23,9 %	37,0 %	30,4 %	8,7 %
über die Verhinderung von Missverständnissen (62)	11,1 %	11,1 %	73,3 %	4,4 %
über die Vergewisserung, den anderen richtig verstanden zu haben (63)	8,5 %	46,8 %	40,4 %	4,3 %
über die Überleitung zur Konfliktlösung (64)	10,9 %	30,4 %	52,2 %	6,5 %
über das Mitteilen meines Anliegens (65)	2,2 %	43,5 %	45,7 %	8,7 %
darüber, was ich vermeiden muss (66)	27,7 %	42,6 %	27,7 %	2,1 %
über das Ausdenken von Lösungsideen (67)	28,3 %	19,6 %	43,5 %	8,7 %
über das Herausfinden der besten Lösung (68)	17,0 %	38,3 %	38,3 %	6,4 %
über die Entscheidung für eine Lösung (69)	15,2 %	32,6 %	41,3 %	10,9 %
über die Umsetzung in die Tat (70)	14,9 %	34,0 %	44,7 %	6,4 %
über die Überprüfung, ob sich die Lösung bewährt hat (71)	13,3 %	20,0 %	55,6 %	11,1 %

Tab. 97: Relative Häufigkeit der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1. MZP).

Bei der Analyse der relativen Häufigkeitsverteilung der Einzelitems kam heraus, dass die Mehrheit der Versuchspersonen bei sieben Items, und zwar bei Item 62 (78 %), 71 (67 %), 64 (59 %), 65 (54 %), 69 und 67 (52 %) sowie 70 (51 %), ihre epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit gering einschätzte. Für die Items 63 und 68 zeigte sich, dass sich noch 45 % der Versuchspersonen hinsichtlich ihrer epistemischen Kompetenz niedrig eingeschätzt hatten. Lediglich bei den zwei Items 61 und 66 hielten nur 39 bzw. 30 % der Versuchspersonen ihre epistemische Kompetenz für gering. Die Hypothese kann somit zum überwiegenden Teil bestätigt werden.

11.3.12 Hypothese 12: Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit

H₁₂: Durch die Lerneinheit erhöht sich die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.

H₀: Durch die Lerneinheit sinkt die epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

Zur Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ zeigte die Analyse der Häufigkeiten der durchschnittlichen Summenscores eine Veränderung über die drei Messzeitpunkte hinweg. (Vgl. Abb. 38)

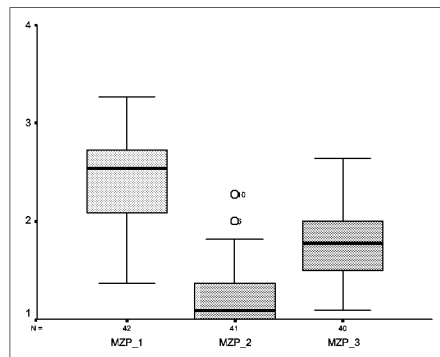


Abb. 38: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1., 2. u. 3. MZIP).
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

„Stelle dir vor, du hast mit jemandem einen Konflikt, der dich belastet. Bei den folgenden Aussagen sollst du angeben, was für dich zutrifft.“

Ich weiß viel...	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
über aufmerksames Zuhören (61)	83,7 %	16,3 %	--	--
über die Verhinderung von Missverständnissen (62)	63,6 %	34,1 %	2,3 %	--
über die Vergewisserung, den anderen richtig verstanden zu haben (63)	71,1 %	24,4 %	4,4 %	--
über die Überleitung zur Konfliktlösung (64)	73,3 %	20,0 %	6,7 %	--
über das Mitteilen meines Anliegens (65)	82,2 %	13,3 %	4,4 %	--
Darüber, was ich vermeiden muss (66)	82,2 %	13,3 %	--	4,4 %
über das Ausdenken von Lösungsideen (67)	70,5 %	22,7 %	4,5 %	2,3 %
über das Herausfinden der besten Lösung (68)	71,1 %	26,7 %	2,2 %	--
über die Entscheidung für eine Lösung (69)	73,3 %	22,2 %	4,4 %	--
über die Umsetzung in die Tat (70)	58,1 %	39,5 %	2,3 %	--
über die Überprüfung, ob sich die Lösung bewährt hat (71)	71,4 %	23,8 %	4,8 %	--

Tab. 98: Relative Häufigkeit der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (2. MZP).

Bei der Analyse der relativen Häufigkeit ergab sich, dass mindestens 93 % der Kinder ihre epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit hoch eingeschätzt haben. Im Einzelnen schätzten die Befragten bei den Items 61 (100 %), 68 (98 %), 62 (98 %), 70 (98 %), 66 (96 %), 65 (96 %), 63 (96 %), 71 (95 %), 64 (93 %) und 67 (93 %) ihre epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit hoch bis sehr hoch ein. Im Folgenden wird mit dem Wilcoxon-Test überprüft, ob die Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant sind.

Wilcoxon-Test:

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1	Negative Ränge	36 ^a	19,47	701,00
	Positive Ränge	1 ^b	2,00	2,00
	Bindungen	0 ^c		
	Gesamt	37		
MZP_3 - MZP_2	Negative Ränge	2 ^d	12,75	25,50
	Positive Ränge	33 ^e	18,32	604,50
	Bindungen	2 ^f		
	Gesamt	37		
MZP_3 - MZP_1	Negative Ränge	30 ^g	19,30	579,00
	Positive Ränge	4 ^h	4,00	16,00
	Bindungen	1 ⁱ		
	Gesamt	35		

- a. MZP_2 < MZP_1
- b. MZP_2 > MZP_1
- c. MZP_1 = MZP_2
- d. MZP_3 < MZP_2
- e. MZP_3 > MZP_2
- f. MZP_2 = MZP_3
- g. MZP_3 < MZP_1
- h. MZP_3 > MZP_1
- i. MZP_1 = MZP_3

Statistik für Test^f

	MZP_2 - MZP_1	MZP_3 - MZP_2	MZP_3 - MZP_1
Z	-5,277 ^a	-4,746 ^b	-4,816 ^{c1}
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Tab. 99: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (zw. 1. u. 2., 2. u. 3. sowie 1. u. 3. MZP) für die durchschnittlichen Summenscores der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Der Wilcoxon-Test erbrachte das Ergebnis, dass die Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$) ist. Die Überprüfung der Veränderung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt zeigt, dass hier wiederum eine hochsignifikante Veränderung ($\alpha \leq 0,01$) stattgefunden hat. Die epistemische Kompetenz wurde von den Befragten wieder niedriger eingeschätzt. Die Absenkung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass sich zwar unmittelbar nach der Lerneinheit durch die überwiegend positiven Erfahrungen und das positive Lernklima eine zu optimistische Selbsteinschätzung ergeben, diese sich aber wieder bis zum dritten Messzeitpunkt auf ein realistisches Maß eingependelt hat. Um die Veränderung insgesamt auch über den längeren Zeitraum festzustellen, ist hier zusätzlich der Wilcoxon-Test zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt angebracht. Die Analyse des Wilcoxon-Tests zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt ergab eine hochsignifikante Veränderung. Die Lerneinheit bewirkt demnach auch über einen größeren Zeitraum eine Anhebung der epistemischen Kompetenz. Die Hypothese kann damit bestätigt werden.

11.3.13 Hypothese 13: Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

H₁₃: Die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit ist vor der Lerneinheit bei den Versuchspersonen niedrig.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten):

Nach der Auswertung der Häufigkeit des durchschnittlichen Summenscores (vgl. Abb. 39) liegt der Median bei 2,6. Die eine Hälfte der Befragten schätzte demnach ihre heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit niedrig (Wert 3 „trifft eher zu“ bis Wert 4 „trifft überhaupt nicht zu“) und die andere Hälfte hoch ein (Wert 1 „trifft voll zu“ bis Wert 2 „trifft eher zu“).

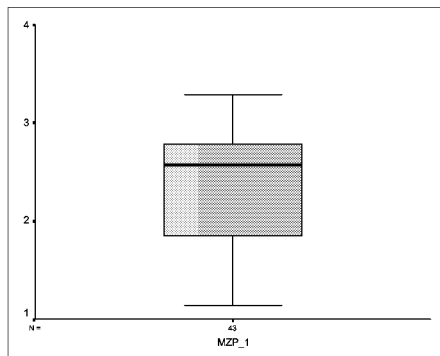


Abb. 39: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1. MZP).
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

„Stelle dir vor, du hast mit einem/er Schulkameraden/in einen heftigen Konflikt, bei dem ihr beide sehr wütend seid.“

Sich sicher fühlen...	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
bei der Überleitung zur Konfliktlösung (72)	2,2 %	24,4 %	64,4 %	8,9 %
beim Mitteilen des Anliegens (73)	27,7 %	31,9 %	31,9 %	8,5 %
beim aufmerksamen Zuhören (74)	13,0 %	26,1 %	37,0 %	23,9 %
beim Deutlichmachen, dass man das Anliegen des anderen verstanden hat (75)	17,0 %	31,9 %	44,7 %	6,4 %
um sich gemeinsame Lösungsvorschläge auszudenken (76)	24,4 %	40,0 %	35,6 %	--
um eine Lösungsidee zusammenzusetzen (77)	26,1 %	26,1 %	37,0 %	10,9 %
um einen Konflikt mit einem Kompromiss zu regeln (78)	21,3 %	46,8 %	29,8 %	2,1 %

Tab. 100: Relative Häufigkeit der heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1. MZP).

Die Analyse der relativen Häufigkeit zu den Einzelitems zeigte, dass die Mehrheit der Versuchspersonen bei den Items 72 (73 %), 74 (61 %) und 75 (51 %) ihre heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit niedrig eingeschätzt hat. 48 %

der Versuchspersonen gaben bei Item 77 eine geringe Einschätzung der heuristischen Kompetenz an. Bei den drei Items 73 (40 %), 76 (36 %) und 78 (32 %) schätzten relativ wenige der Versuchspersonen ihre heuristische Kompetenz gering ein. Die Hypothese kann bei der heuristischen Kompetenz nur zum Teil bestätigt werden.

11.3.14 Hypothese 14: Heuristische zur Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit

H₁₄: Durch die Lerneinheit erhöht sich die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.

H₀: Durch die Lerneinheit sinkt die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit bei den Versuchspersonen.

Auswertung (Analyse der Häufigkeiten und Wilcoxon-Test):

Zur Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ zeigte die Analyse der Häufigkeiten der durchschnittlichen Summenscores, dass eine sehr große Veränderung über die drei Messzeitpunkte hinweg stattgefunden hatte. (Vgl. Abb. 40)

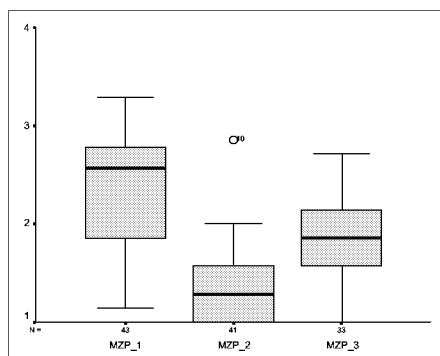


Abb. 40: Boxplot zur durchschnittlichen Ausprägung und Verteilung der heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (1., 2. u. 3. MZP).
Legende: y-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

„Stelle dir vor, du hast mit einem/er Schulkameraden/in einen heftigen Konflikt, bei dem ihr beide sehr wütend seid.“

Sich sicher fühlen...	„trifft voll zu“	„trifft eher zu“	„trifft eher nicht zu“	„trifft überhaupt nicht zu“
bei der Überleitung zur Konfliktlösung (72)	36,4 %	56,8 %	6,8 %	--
beim Mitteilen des Anliegens (73)	68,2 %	27,3 %	4,5 %	--
beim aufmerksamen Zuhören (74)	74,4 %	20,9 %	4,7 %	--
beim Deutlichmachen, dass man das Anliegen des anderen verstanden hat (75)	65,9 %	29,5 %	4,5 %	--
um sich gemeinsame Lösungsvorschläge auszudenken (76)	63,6 %	29,5 %	6,8 %	--
um eine Lösungsidee zusammenzusetzen (77)	55,6 %	37,8 %	4,4 %	2,2 %
um einen Konflikt mit einem Kompromiss zu regeln (78)	47,7 %	43,2 %	4,5 %	4,5 %

Tab. 101: Relative Häufigkeit der heuristischen Kompetenz im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit (2. MZP).

Insgesamt wird auch hier die Wirkung der Lerneinheit deutlich. Denn bei allen Items schätzten mindestens 91 % der Befragten ihre heuristische Kompetenz hoch ein (Item 73 (96 %), 75 (95 %), 74 (95 %), 77 (93 %), 72 (93 %), 76 (93 %) und 78 (91 %)).

Im Folgenden wird der Wilcoxon-Test zur Überprüfung der Signifikanz der Veränderung durchgeführt.

Wilcoxon-Test:

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1	Negative Ränge	30 ^a	20,07	602,00
	Positive Ränge	5 ^b	5,60	28,00
	Bindungen	2 ^c		
	Gesamt	37		
MZP_3 - MZP_2	Negative Ränge	7 ^d	7,36	51,50
	Positive Ränge	20 ^e	16,33	326,50
	Bindungen	3 ^f		
	Gesamt	30		
MZP_3 - MZP_1	Negative Ränge	21 ^g	16,57	348,00
	Positive Ränge	7 ^h	8,29	58,00
	Bindungen	1 ⁱ		
	Gesamt	29		

- a. MZP_2 < MZP_1
- b. MZP_2 > MZP_1
- c. MZP_1 = MZP_2
- d. MZP_3 < MZP_2
- e. MZP_3 > MZP_2
- f. MZP_2 = MZP_3
- g. MZP_3 < MZP_1
- h. MZP_3 > MZP_1
- i. MZP_1 = MZP_3

Statistik für Test^f

	MZP_2 - MZP_1	MZP_3 - MZP_2	MZP_3 - MZP_1
Z	-4,705 ^a	-3,314 ^b	-3,307 ^{ei}
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,001

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Tab. 102: Ergebnisse des Wilcoxon-Tests (zw. 1. u. 2., 2. u. 3. sowie 1. u. 3. MZP) zum durchschnittlichen Summenscore der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“.

Der Wilcoxon-Test ergab, dass die Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$) ist. Die Überprüfung der Veränderung zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt wies – ähnlich wie bei der epistemischen Kompetenz – eine hochsignifikante Veränderung ($\alpha \leq 0,01$) auf. Die heuristische Kompetenz wurde von den Befragten wieder signifikant geringer eingeschätzt. Inwieweit nun die Anhebung der heuristischen Kompetenz zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt signifikant ist, sollte ein weiterer Wilcoxon-Test nachweisen. Das Ergebnis zeigte eine hochsignifikante Veränderung. Insgesamt gesehen, hat die Lerneinheit die heuristische Kompetenz der Versuchspersonen auch über einen längeren Zeitraum hochsignifikant angehoben. Die Hypothese kann deswegen bestätigt werden.

11.4 Vergleich der Ergebnisse zur Veränderungsmessung bei der Versuchs- und Kontrollgruppe

Um überprüfen zu können, ob die Veränderungen der Versuchsgruppe – die sich bei allen Itemskalen des zweiten Fragebogens ergaben – zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt tatsächlich auf die Wirkung der Lerneinheit zurückzuführen sind, wurden die Veränderungsmessungen mit dem Wilcoxon-Test parallel zur Versuchsgruppe auch mit der Kontrollgruppe durchgeführt. Es wurde angenommen, dass sich bei den Wilcoxon-Tests der Kontrollgruppe, die nicht an der Lerneinheit teilgenommen hatte, im Großen und Ganzen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt keine Veränderungen ergeben würden. So könnte dann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bei der Versuchsgruppe zwischen den Messungen keine äußeren Einflussfaktoren außer der Lerneinheit zum Tragen kommen. Dies würde den Nachweis liefern, dass die Lerneinheit als alleiniger Einflussfaktor für die Veränderungen bei der Versuchsgruppe zwischen den beiden Messungen verantwortlich ist.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Veränderungsmessung (1. und 2. MZP) bei der Kontrollgruppe vorgestellt. Auch hier gilt, dass eine Veränderung signifikant ist, wenn $\alpha \leq 0,05$ (asymptotische Signifikanz) ist.

Einstellung zu den Filmidolen:

A-Team:

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y108 - X108	Negative Ränge	8 ^a	15,38	123,00
	Positive Ränge	20 ^b	14,15	283,00
	Bindungen	62 ^c		
	Gesamt	90		

a. Y108 < X108

b. Y108 > X108

c. X108 = Y108

Statistik für Test^b

	Y108 - X108
Z	-1,955 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,051

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 103: Wilcoxon-Test (1. u. 2. MZP) zur Veränderung der Einstellung zum Idol „A-Team“ zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt für die Kontrollgruppe.

Zum Idol „A-Team“ ergab der Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung der Einstellung (vgl. Tab. 103 und Abb. 41).

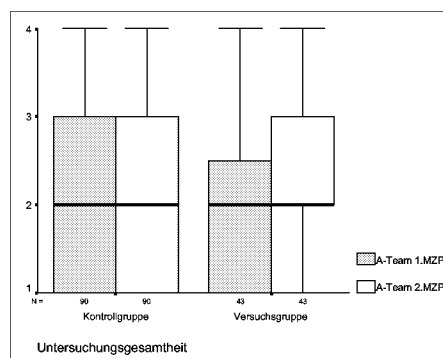


Abb. 41: Boxplot zum Vergleich der Veränderung der Einstellung zum Idol „A-Team“ für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).

Mr T:

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y79 - X79 Negative Ränge	14 ^a	19,00	266,00
Positive Ränge	27 ^b	22,04	595,00
Bindungen	47 ^c		
Gesamt	88		

a. Y79 < X79

b. Y79 > X79

c. X79 = Y79

Statistik für Test^b

	Y79 - X79
Z	-2,350 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,019

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 104: Wilcoxon-Test (1. u. 2. MZP) zur Veränderung der Einstellung zum Idol „Mr T“ zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt für die Kontrollgruppe.

Der Wilcoxon-Test zeigte zur Einstellung zum Idol „Mr T“, dass auch bei der Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung ($\alpha \leq 0,05$) eintrat. Das heißt, Mr T wurde von der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt weniger positiv gesehen (vgl. Tab. 104 und Abb. 42). Dennoch ist der Veränderungstrend bei der Kontrollgruppe nicht im gleichen Ausmaß wie bei der Versuchsgruppe vorhanden, bei der die Veränderung hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$) war.

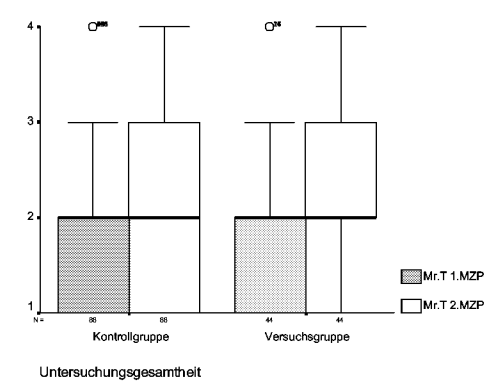


Abb. 42: Boxplot zum Vergleich der Veränderung der Einstellung zum Idol „Mr T“ für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).

Mr Smith:

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y115 - X115 Negative Ränge	10 ^a	13,15	131,50
Positive Ränge	19 ^b	15,97	303,50
Bindungen	59 ^c		
Gesamt	88		

a. Y115 < X115

b. Y115 > X115

c. X115 = Y115

Statistik für Test^b

	Y115 - X115
Z	-1,965 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,049

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 105: Wilcoxon-Test (1. u. 2. MZP) zur Veränderung der Einstellung zum Idol „Mr Smith“ zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt für die Kontrollgruppe.

Ebenfalls eine signifikante Veränderung für die Kontrollgruppe erbrachte der Wilcoxon-Test zur Einstellung zum Idol „Mr Smith“. Auch hier ist die positive Einstellung gesunken. Sie bleibt aber dennoch – ähnlich wie bei der Versuchsgruppe – im positiven Bereich. Da in diesem Fall der Boxplot die Veränderung nicht ausreichend darstellt, wird hier zur Veranschaulichung ein Säulendiagramm gewählt (vgl. Tab. 105 und Abb. 43).

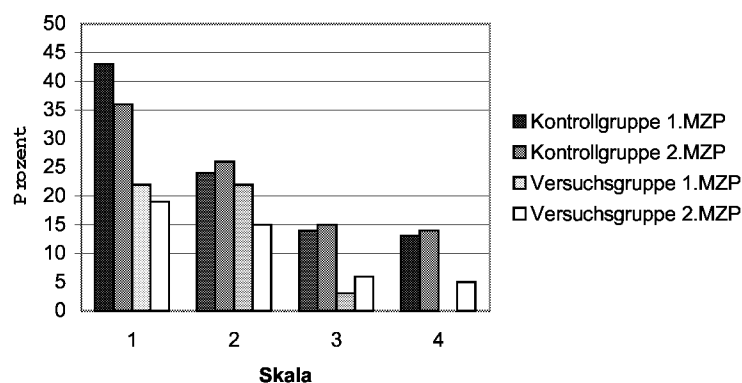


Abb. 43: Säulendiagramm zum Vergleich der Veränderung der Einstellung zum Idol „Mr Smith“ für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).
 Legende: x-Achse entspricht den Ratings von 1=„trifft voll zu“ bis 4=„trifft überhaupt nicht zu“.

Zusammenfassung:

Bei zwei der drei Items, die sich auf die Einstellung zu den Idolen beziehen, hat die Veränderungsmessung für die Kontrollgruppe ebenfalls eine signifikante Veränderung ergeben. Diese Veränderungen sind allerdings nicht im gleichen Maße signifikant wie die der Versuchsgruppe, die sogar bei zwei Items eine hochsignifikante Veränderung aufwies. Zu diesem Vergleich ist allerdings anzumerken, dass generell bei einer größeren Stichprobe eher ein signifikantes Ergebnis erzielt wird, als dies bei einer kleineren Stichprobe der Fall ist. Trotz der kleineren Stichprobe bei der Versuchsgruppe wurde ein signifikantes Ergebnis festgestellt (Versuchsgruppe $n = 48$; Kontrollgruppe $n = 101$).

Die nicht mehr so positive Bewertung der Idole des Films kann ihre Ursache in möglichen Ermüdungserscheinungen haben, da die Idole bei der zweiten Vorführung nicht mehr als so spannend empfunden werden und deswegen eine Veränderung in der Bewertung eingetreten sein kann.

**Zur Anziehungskraft der Gewaltszenen
(Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an):**

Szene: Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y89 - X89 Negative Ränge	14 ^a	19,86	278,00
Positive Ränge	26 ^b	20,85	542,00
Bindungen	48 ^c		
Gesamt	88		

a. Y89 < X89

b. Y89 > X89

c. X89 = Y89

Statistik für Test^b

	Y89 - X89
Z	-1,954 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,051

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 106: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt).

Szene: Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y90 - X90 Negative Ränge	11 ^a	17,50	192,50
Positive Ränge	28 ^b	20,98	587,50
Bindungen	48 ^c		
Gesamt	87		

a. Y90 < X90

b. Y90 > X90

c. X90 = Y90

Statistik für Test^b

	Y90 - X90
Z	-3,006 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,003

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 107: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung).

Szene: Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y91 - X91 Negative Ränge	8 ^a	14,44	115,50
Positive Ränge	21 ^b	15,21	319,50
Bindungen	56 ^c		
Gesamt	85		

a. Y91 < X91

b. Y91 > X91

c. X91 = Y91

Statistik für Test^b

	Y91 - X91
Z	-2,371 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,018

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 108: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt).

Szene: Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y92 - X92	Negative Ränge	16 ^a	18,50	296,00
	Positive Ränge	23 ^b	21,04	484,00
	Bindungen	50 ^c		
	Gesamt	89		

a. Y92 < X92

b. Y92 > X92

c. X92 = Y92

Statistik für Test^b

	Y92 - X92
Z	-1,399 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,162

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 109: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung).

Szene: Kinnhaken (Körpergewalt)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y93 - X93	Negative Ränge	14 ^a	16,00	224,00
	Positive Ränge	22 ^b	20,09	442,00
	Bindungen	52 ^c		
	Gesamt	88		

a. Y93 < X93

b. Y93 > X93

c. X93 = Y93

Statistik für Test^b

	Y93 - X93
Z	-1,861 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,063

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 110: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: Kinnhaken (Körpergewalt).

Szene: A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y94 - X94 Negative Ränge	8 ^a	17,69	141,50
Positive Ränge	27 ^b	18,09	488,50
Bindungen	51 ^c		
Gesamt	86		

a. Y94 < X94

b. Y94 > X94

c. X94 = Y94

Statistik für Test^b

	Y94 - X94
Z	-3,085 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,002

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 111: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Anziehungskraft der Gewaltszene: A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt).

Der Wilcoxon-Test ergab für drei von sechs Items eine signifikante Veränderung ($\alpha \leq 0,05$) zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt bei der Kontrollgruppe. Für diese drei Items ist festzuhalten, dass die Anziehungskraft der Gewaltszenen nachließ. Allerdings veränderte sich nur ein Item hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$), während dies bei der Versuchsgruppe alle sechs Items waren.

Vermutlich spielt beim zweiten Messzeitpunkt wiederum der Ermüdungseffekt durch das wiederholte Abspielen des Films eine Rolle. Dennoch ist auch hier anzumerken, dass ein signifikantes Ergebnis bei einer größeren Stichprobe eher zu erzielen ist. Trotz dieser Tatsache war das Signifikanzniveau bei der Versuchsgruppe, die um einiges kleiner als die Kontrollgruppe war, weit höher.

Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit:

Konfliktlösungsstrategie: Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y95 - X95 Negative Ränge	24 ^a	19,88	477,00
Positive Ränge	20 ^b	25,65	513,00
Bindungen	44 ^c		
Gesamt	88		

a. Y95 < X95

b. Y95 > X95

c. X95 = Y95

Statistik für Test^b

	Y95 - X95
Z	-,227 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,820

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 112: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die mediale Wirklichkeit: Mr T schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt).

Konfliktlösungsstrategie: Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster
(Sachbeschädigung)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y96 - X96	Negative Ränge	22 ^a	19,48	428,50
	Positive Ränge	22 ^b	25,52	561,50
	Bindungen	42 ^c		
	Gesamt	86		

a. Y96 < X96

b. Y96 > X96

c. X96 = Y96

Statistik für Test^b

	Y96 - X96
Z	-,834 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,405

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 113: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie im Rahmen der medialen Wirklichkeit: Abladen von Müll im Clubhaus der Gangster (Sachbeschädigung).

Konfliktlösungsstrategie: Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen
(Körpergewalt)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y97 - X97	Negative Ränge	19 ^a	24,89	473,00
	Positive Ränge	27 ^b	22,52	608,00
	Bindungen	39 ^c		
	Gesamt	85		

a. Y97 < X97

b. Y97 > X97

c. X97 = Y97

Statistik für Test^b

	Y97 - X97
Z	-,789 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,430

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 114: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die mediale Wirklichkeit: Barkeeper (Gangster) wird in den Müll geworfen (Körpergewalt).

Konfliktlösungsstrategie: Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y98 - X98 Negative Ränge	16 ^a	20,44	327,00
Positive Ränge	25 ^b	21,36	534,00
Bindungen	46 ^c		
Gesamt	87		

a. Y98 < X98

b. Y98 > X98

c. X98 = Y98

Statistik für Test^b

	Y98 - X98
Z	-1,455 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,146

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 115: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die mediale Wirklichkeit: Beschädigung von Autos der Gangster (Sachbeschädigung).

Konfliktlösungsstrategie: Kinnhaken (Körpergewalt)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y99 - X99	Negative Ränge	18 ^a	24,64	443,50
	Positive Ränge	30 ^b	24,42	732,50
	Bindungen	40 ^c		
	Gesamt	88		

a. Y99 < X99

b. Y99 > X99

c. X99 = Y99

Statistik für Test^b

	Y99 - X99
Z	-1,599 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,110

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 116: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die mediale Wirklichkeit: Kinnhaken (Körpergewalt).

Konfliktlösungsstrategie: A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y100 - X100	Negative Ränge	21 ^a	23,12	485,50
	Positive Ränge	28 ^b	26,41	739,50
	Bindungen	37 ^c		
	Gesamt	86		

a. Y100 < X100

b. Y100 > X100

c. X100 = Y100

Statistik für Test^b

	Y100 - X100
Z	-1,382 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,167

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 117: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die mediale Wirklichkeit: A-Team zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt).

Der Wilcoxon-Test wies nach, dass sich für kein einziges Item zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole (im Rahmen der medialen Wirklichkeit) bei der Kontrollgruppe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Veränderung zeigte. Die im Kap. 12.3 festgestellten Veränderungen zu dieser Itemskala sind bei der Versuchsgruppe eindeutig auf die Lerneinheit zurückzuführen.

Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit:

Konfliktlösungsstrategie: Anführer schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y102 - X102 Negative Ränge	24 ^a	21,73	521,50
Positive Ränge	18 ^b	21,19	381,50
Bindungen	48 ^c		
Gesamt	90		

a. Y102 < X102

b. Y102 > X102

c. X102 = Y102

Statistik für Test^b

	Y102 - X102
Z	-,919 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,358

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 118: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Anführer schießt mit dem Maschinengewehr als Drohung (Waffengewalt).

Konfliktlösungsstrategie: Beschädigung des Gebäudes der Gangster durch die Gruppe (Sachbeschädigung)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y103 - X103 Negative Ränge	29 ^a	26,38	765,00
Positive Ränge	26 ^b	29,81	775,00
Bindungen	34 ^c		
Gesamt	89		

a. Y103 < X103

b. Y103 > X103

c. X103 = Y103

Statistik für Test^b

	Y103 - X103
Z	-,044 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,965

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 119: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Beschädigung des Gebäudes der Gangster durch die Gruppe (Sachbeschädigung).

Konfliktlösungsstrategie: Anführer wirft Gangster in hohem Bogen in die Ecke (Körpergewalt)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y104 - X104	Negative Ränge	23 ^a	24,46	562,50
	Positive Ränge	23 ^b	22,54	518,50
	Bindungen	43 ^c		
	Gesamt	89		

a. Y104 < X104

b. Y104 > X104

c. X104 = Y104

Statistik für Test^a

	Y104 - X104
Z	-,253 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,800

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 120: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Anführer wirft Gangster in hohem Bogen in die Ecke (Körpergewalt).

Konfliktlösungsstrategie: Beschädigung von Autos der Gangster durch den Anführer (Sachbeschädigung)

Ränge

		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y105 - X105	Negative Ränge	18 ^a	17,50	315,00
	Positive Ränge	20 ^b	21,30	426,00
	Bindungen	49 ^c		
	Gesamt	87		

a. Y105 < X105

b. Y105 > X105

c. X105 = Y105

Statistik für Test^b

	Y105 - X105
Z	-,858 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,391

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 121: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Beschädigung von Autos der Gangster durch den Anführer (Sachbeschädigung).

Konfliktlösungsstrategie: Niederschlagen des Verbrechers durch den Anführer (Körpergewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y106 - X106 Negative Ränge	24 ^a	24,42	586,00
Positive Ränge	24 ^b	24,58	590,00
Bindungen	42 ^c		
Gesamt	90		

a. Y106 < X106

b. Y106 > X106

c. X106 = Y106

Statistik für Test^b

	Y106 - X106
Z	-,022 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,983

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 122: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Niederschlagen des Verbrechers durch den Anführer (Körpergewalt).

Konfliktlösungsstrategie: Die Gruppe zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt)

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Y107 - X107 Negative Ränge	20 ^a	23,85	477,00
Positive Ränge	26 ^b	23,23	604,00
Bindungen	44 ^c		
Gesamt	90		

a. Y107 < X107

b. Y107 > X107

c. X107 = Y107

Statistik für Test^b

	Y107 - X107
Z	-,742 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,458

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 123: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP) zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategie für die reale Wirklichkeit: Die Gruppe zwingt die Gangster mit dem Maschinengewehr zur Aufgabe (Waffengewalt).

Für die Itemskala zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit wurde über den Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe festgestellt, dass zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt keinerlei signifikante Veränderungen eingetreten sind. Bei der Versuchsgruppe waren die Veränderungen für alle Items sogar hochsignifikant ($\alpha \leq 0,01$). Das bestätigt die Annahme, dass die Versuchspersonen durch den Einfluss der Lerneinheit die Gewalthandlungen für die Wirklichkeit als weniger sinnvoll erachten.

Konfliktabwehr:

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1 Negative Ränge	36 ^a	36,31	1307,00
Positive Ränge	32 ^b	32,47	1039,00
Bindungen	3 ^c		
Gesamt	71		

a. MZP_2 < MZP_1

b. MZP_2 > MZP_1

c. MZP_1 = MZP_2

Statistik für Test^a

	MZP_2 - MZP_1
Z	-,820 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,412

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 124: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP): Konfliktabwehr (Summenscore).

Die Analyse des Wilcoxon-Tests mit den durchschnittlichen Summenscores zum ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigte, dass bei der Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung vorhanden ist. Bei der Versuchsgruppe fand hier eine hochsignifikante Veränderung statt. Die Hypothese, dass die Konfliktabwehr durch die Lerneinheit abnimmt, kann somit bestätigt werden. Die Lerneinheit ist auch hier der maßgebliche Einflussfaktor. (Vgl. Abb. 44)

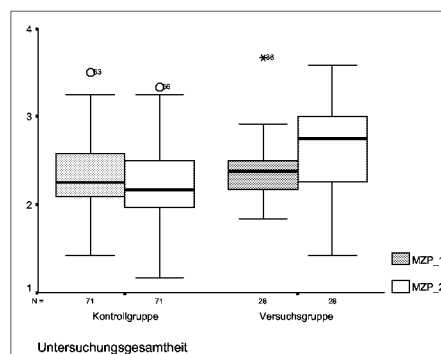


Abb. 44: Boxplot zum Vergleich der Veränderung der Konfliktabwehr für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).

Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit:

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1 Negative Ränge	13 ^a	27,31	355,00
Positive Ränge	48 ^b	32,00	1536,00
Bindungen	5 ^c		
Gesamt	66		

a. MZP_2 < MZP_1

b. MZP_2 > MZP_1

c. MZP_1 = MZP_2

Statistik für Test^b

	MZP_2 - MZP_1
Z	-4,248 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 125: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP): Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (Summenscore).

Der Wilcoxon-Test zum Summenscore der epistemischen Kompetenz zeigte, dass sich für die Kontrollgruppe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ebenfalls eine hochsignifikante Veränderung ergab ($\alpha \leq 0,05$). Allerdings ist diese Veränderung, anders als bei der Versuchsgruppe, eine Veränderung hin zu einer geringeren Einschätzung der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit. Die Kontrollgruppe schätzte die eigene epistemische Kompetenz beim zweiten Messzeitpunkt sogar hochsignifikant schlechter ein als noch zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Abb. 45). Dass diese Veränderung so signifikant ist, kann eventuell wiederum auf die relativ hohe Stichprobengröße der Kontrollgruppe ($n = 101$) im Vergleich zur Versuchsgruppe ($n = 48$) zurückgeführt werden.

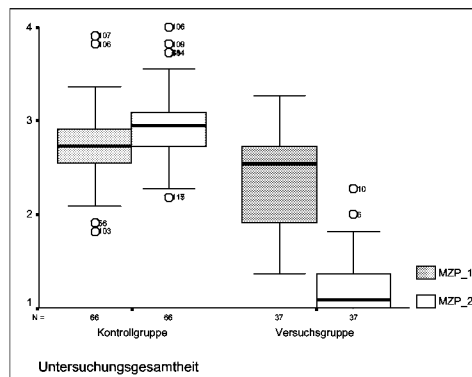


Abb. 45: Boxplot zum Vergleich der Veränderung der epistemischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).

Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit:

Ränge

	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
MZP_2 - MZP_1 Negative Ränge	25 ^a	28,28	707,00
Positive Ränge	36 ^b	32,89	1184,00
Bindungen	14 ^c		
Gesamt	75		

a. MZP_2 < MZP_1

b. MZP_2 > MZP_1

c. MZP_1 = MZP_2

Statistik für Test^a

	MZP_2 - MZP_1
Z	-1,717 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,086

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Tab. 126: Wilcoxon-Test für die Kontrollgruppe (1. u. 2. MZP): Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (Summenscore).

Keine signifikante Veränderung der heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit wurde durch den Wilcoxon-Test bei der Kontrollgruppe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nachgewiesen. Bei der Versuchsgruppe war die Veränderung sogar hochsignifikant. Außerdem fand hier – wie auch bei der epistemischen Kompetenz und anders als bei der Versuchsgruppe – eine Abwärtsbewegung statt (vgl. Abb. 46). In Bezug auf die heuristische Kompetenz konnte die Wirkung der Lerneinheit bei der Versuchsgruppe ebenfalls nachgewiesen werden, da die heuristische Kompetenz sich über die beiden Messzeitpunkte hinweg bei der Kontrollgruppe nicht mehr veränderte.

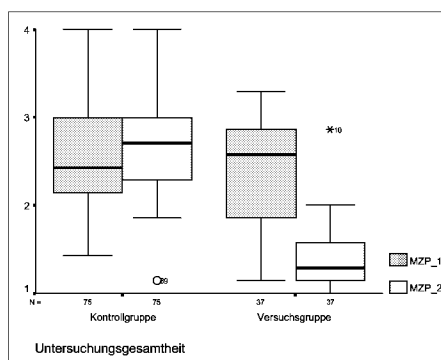


Abb. 46: Boxplot zum Vergleich der Veränderung der heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit für die Versuchs- und Kontrollgruppe (1. und 2. MZP).

Zusammenfassung:

Im Allgemeinen wies die Mehrheit der Items und der Itemskalen keine Veränderung bei der Kontrollgruppe auf. Vor allem bei den Itemskalen zur Konfliktabwehr, zur heuristischen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit und zur Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien (im Rahmen der medialen und realen Wirklichkeit) hatte keine Veränderung bei der Kontrollgruppe stattgefunden, während bei der Versuchsgruppe diese Veränderungen sogar als hochsignifikant ($\alpha \leq 0,05$) ausgewiesen wurden.

Anders als bei den oben genannten Itemskalen wies die Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ bei der Kontrollgruppe eine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt nach. Sie bleibt aber dennoch als Nachweis für die Wirkung der Lerneinheit bestehen, da die Veränderung – im Vergleich zur Versuchsgruppe – sogar in der entgegengesetzten Richtung verlief. Bei den Items zur Einstellung zu den Filmidolen und zur Anziehungs-

kraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an) zeigte sich ein unterschiedliches Resultat. Zum einen kamen bei den einzelnen Items der Kontrollgruppe zwar signifikante Veränderungen heraus, zum anderen wurden diese aber nicht wie bei der Versuchsgruppe als hochsignifikant ausgewiesen. Insofern geht auch hier eine stärkere Wirkung von der Lerneinheit aus als vermutlich von anderen Einflussfaktoren.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass die Wirkung der Lerneinheit bei der Versuchsgruppe durch den Kontrollgruppenvergleich mit dem Wilcoxon-Test nachgewiesen werden konnte.

11.5 Ergebnisse des Posttests

Das Ziel des Posttests war, eine abschließende Bewertung der Lerneinheit durch die Stichprobe ($n = 45$) zu erhalten. Die Schülerinnen und Schüler wurden deshalb gebeten, die beiden Projektwochen allgemein, aber auch speziell unter den Aspekten der Kommunikation sowie der didaktisch-methodischen Gestaltungselemente mit der Notenskala „sehr gut“ bis „ungenügend“ zu bewerten. Weiterhin sollten sie Einschätzungen vornehmen, inwieweit sie glauben, medienerzieherische Ziele (sowohl zur Medienanalyse als auch zur Medienproduktion) und sozialerzieherische Ziele (im Hinblick auf die Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit) erreicht zu haben. Zuletzt hatten die Befragten Gelegenheit, in Form von zwei offenen Fragen, positive und negative Kritik über die Lerneinheit zu äußern. Die Bewertung der Lerneinheit durch die Kinder ist aber auch insofern von Bedeutung, um zusätzlich zur Evaluation den Nachweis zu bekommen, ob und inwieweit die Schüler ihre aktuelle (epistemische und heuristische) Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit sowie medienanalytische und medienproduktive Fähigkeiten nach der Lerneinheit jetzt höher einschätzen; weiterhin, ob die Lerneinheit dem Interesse und der Motivationslage der Schülerinnen und Schüler (dieser Altersstufe) entspricht, inwieweit sie die Schüler also inhaltlich und methodisch begeistern kann. Für eine maßgebliche schulische Umsetzung sind deswegen einerseits effektivitätsbezogene und andererseits motivationale Kriterien von Relevanz.

11.5.1 Allgemeine Bewertung der Projektwochen, Bewertung kommunikativer Aspekte sowie didaktisch-methodischer Gestaltungselemente

Schon die Auswertung der ersten Variablen „Wie gefielen dir die beiden Projektwochen (im Vergleich zum normalen Unterricht)?“ zeigt die herausragende Gesamteinschätzung der beiden Projektwochen.

	1	2	3	4	5	6
	%					
Projektwochen	71,1	15,6	6,7	4,4	2,2	0
Klassenatmosphäre	46,7	40,0	8,9	2,2	2,2	0
Kontakt mit Klassenkameraden	57,8	31,1	11,1	0	0	0

Tab. 127: Relative Häufigkeit zur Bewertung der Projektwochen, der Klassenatmosphäre und des Kontakts mit den Klassenkameraden.

86,7 % bewerteten die Lerneinheit als „sehr gut“ und „gut“, wobei der Anteil, der sich für die Note „sehr gut“ aussprach, mit einem Vielfachen (71,1 %) den anderen Anteil (15,6 %) überragt. Ähnlich positiv fiel die Bewertung der kommunikativen Aspekte „Klassenatmosphäre“ und „Kontakt mit den Klassenkameraden“ aus. Wiederum 86,7 % gaben die Noten „sehr gut“ und „gut“. Allerdings verteilten sich die Stimmen auf die beiden Bewertungsstufen fast gleichmäßig („sehr gut“ 46,7 %; „gut“ 40 %). Der „Kontakt zu den Klassenkameraden“ wurde ebenfalls von 88,9 % mit hervorragend bewertet („sehr gut“ 57,8 %; „gut“ 31,1 %).

Fast 90 % der Schülerinnen und Schüler waren begeistert von der Vielfalt der Kontaktmöglichkeiten der Klassenkameraden untereinander, basierend auf der Kommunikation und dem Rollenspiel der Lerneinheit. Welche Bedeutung die einzelnen didaktisch-methodischen Gestaltungselemente der Lerneinheit für die Schüler haben, liefert die folgende Analyse:

	1	2	3	4	5	6
	%					
Filmanalyse	26,7	24,4	17,8	15,6	4,4	11,1
Rollenspiele	82,2	6,7	6,7	4,4	0	0
Konfliktlösungstraining	62,2	17,8	15,6	2,2	2,2	0
Umgang mit Videokamera	88,9	8,9	2,2	0	0	0
Betrachten von Filmen	51,1	35,6	4,4	2,2	6,7	0
Zeichnen von Comics	55,6	26,7	8,9	2,2	6,7	0

Tab. 128: Relative Häufigkeit zur Bewertung der didaktisch-methodischen Gestaltungselemente der Lerneinheit.

Die „Filmanalyse“ wurde von 51 % mit „sehr gut“ (26,7 %) und „gut“ (24,4 %) und von 33,4 % mit „befriedigend“ und „ausreichend“ bewertet. Wesentlich mehr Begeisterung riefen die durchgeführten „Rollenspiele“ hervor. 82,2 % bewerteten diese mit „sehr gut“ und 6,7 % mit „gut“. Das „Konfliktlösungstraining“ wurde ebenfalls von 80 % der Befragten positiv bewertet („sehr gut“ 62,2 %; „gut“

17,8 %). Am beliebtesten war der „Umgang mit der Videokamera“. Hierbei beurteilten die Schülerinnen und Schüler diese aktive und handlungsorientierte Auseinandersetzung zu 97,8 % als sehr positiv, wobei davon sogar 88,9 % die Note „sehr gut“ vergaben. Etwas gemäßigter, aber dennoch positiv wurde das „Betrachten von Filmen“ bewertet. 51,1 % der Angaben fielen auf „sehr gut“ und 35,6 % auf „gut“, was insgesamt einem Anteil von 86,7 % ausmacht. Die Bewertung des „Zeichnens von Comics“ innerhalb der Lerneinheit erfuhr ebenfalls eine große Zustimmung. Insgesamt 82,2 % entschieden sich für „sehr gut“ (55,6 %) und „gut“ (26,7 %). Im Ganzen gesehen sind die Ergebnisse zu den didaktisch-methodischen Gestaltungselementen der Lerneinheit ein eindeutiger Beleg für die hohe Attraktivität der Maßnahmen. Als die beiden Spitzenreiter erwiesen sich der „Umgang mit der Videokamera“ und die „Rollenspiele“, dicht gefolgt von dem „Betrachten von Filmen“, dem „Zeichnen von Comics“ und dem „Konfliktlösungstraining“. Zwar noch sehr positiv, aber nur mehr von knapp über der Hälfte der Schülerinnen und Schüler wurde die „Filmanalyse“ mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet.

11.5.2 Einschätzung der einzelnen Fähigkeiten zur Medienanalyse und zur Medienproduktion nach der Lerneinheit im Vergleich mit der Zeit vor dem Projekt

Die Lerneinheit sollte auch medienbezogenerische Ziele umsetzen. Inwieweit nun die Schüler ihre Fähigkeiten im Bereich der Medienanalyse und der Medienproduktion im Vergleich mit der Zeit vor dem Projekt höher einschätzten, soll die folgende Ergebnisdarstellung zeigen.

Zur Medienanalyse:

	1	2	3	4	5	6
	%					
Handlungsmuster der Actionfilme nun besser durchschauen können	42,2	26,7	24,4	2,2	0	4,4
Gewalthandlungen kritischer sehen	33,3	35,6	13,3	13,3	2,2	2,2
Film jetzt mehr mit der Realität vergleichen	44,4	28,9	8,9	2,2	4,4	11,1

Tab. 129: Relative Häufigkeit der Bewertung der Fähigkeiten zur Medienanalyse.

Der Fähigkeit, Handlungsmuster der Actionfilme nun besser durchschauen zu können, stimmten mit den Noten „sehr gut“ (42,2 %), „gut“ (26,7 %) und „befriedi-

gend“ (24,4 %) insgesamt 93,3 % zu. Ähnlich positiv wurde innerhalb der Stichprobe die Fähigkeit bewertet, Gewalthandlungen der Filmidole in den Actionfilmen nun kritischer zu sehen. Insgesamt 95,6 % vergaben die Urteile „sehr gut“ (33,3 %), „gut“ (35,6 %), „befriedigend“ (13,3 %) und „ausreichend“ (13,3 %). Der Hauptanteil von 68,9 % verlieh die insgesamt sehr positiven Bewertungen „sehr gut“ und „gut“. Auf die Anfrage, wie stark die Versuchspersonen glauben, das Filmidol und seine Gewalthandlungen jetzt mehr mit der Realität vergleichen zu können, antworteten insgesamt 73,3 % sehr positiv („sehr gut“ 44,4 %; „gut“ 28,9 %) und 11,1 % im mittleren Bewertungsbereich („befriedigend“ 8,9 %; „ausreichend“ 2,2 %). Auch hier liegt nach der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler eine Erhöhung dieser Fähigkeit vor.

Medienproduktion:

	1	2	3	4	5	6
	%					
mit Videokamera umgehen	79,5	19,2	0	2,3	0	0
mit Videokamera aufnehmen	84,1	11,4	2,3	2,3	0	0
mit Videokamera gestalten	70,5	20,5	4,5	2,3	2,3	0

Tab. 130: Relative Häufigkeit der Bewertung der Fähigkeiten zur Medienproduktion.

Am herausragendsten wurden die Fragen zur Medienproduktion beurteilt. Es wurde kein einziges Mal die Note „mangelhaft“ vergeben. Den Umgang mit der Videokamera bewerteten 97,7 % der Schülerinnen und Schüler mit „sehr gut“ (79,5 %) und „gut“ (18,2 %). Es ist hier also im Ganzen eine Zustimmung von fast 100 % festzustellen. Das Aufnehmen mit der Videokamera fand ebenfalls eine extrem gute Resonanz. Insgesamt 95,5 % stuften dies mit „sehr gut“ (84,1 %) und „gut“ (11,4 %) ein.

Mit der Videokamera zu gestalten, wurde ebenfalls extrem positiv bewertet. Im Ganzen schätzten dies 90,9 % als sehr positiv ein („sehr gut“ 70,5 %; „gut“ 20,5 %).

11.5.3 Einschätzung der persönlichen Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit im Vergleich mit der Zeit vor dem Projekt

Auch die Erhöhung der persönlichen Konfliktlösungsfähigkeit wird nach der Lerneinheit von der Stichprobe bestätigt.

	1	2	3	4	5	6
	%					
besser sein Anliegen mitteilen können	68,9	15,6	8,9	4,4	2,2	0
besser zuhören können	66,7	22,2	6,7	4,4	0	0
Konflikt besser gemeinsam lösen	70,5	13,6	6,8	4,5	4,5	0
sichereres Gefühl Konflikte anzugehen	75,6	8,9	6,7	4,4	2,2	2,2
sichereres Gefühl Konflikte zu lösen	68,9	15,6	8,9	2,2	2,2	2,2

Tab. 131: Relative Häufigkeit zur Bewertung der persönlichen Konfliktlösungsfähigkeit nach der Lerneinheit.

Die Fähigkeit, jetzt besser das eigene Anliegen dem Konfliktpartner mitteilen zu können, wurde von 84,4 % mit „sehr gut“ (68,9 %) und „gut“ (15,6 %) beantwortet. Enorm bestätigt wurde die Fähigkeit, besser zuhören zu können. Sogar 88,9 % sprachen sich mit „sehr gut“ (66,7 %) und „gut“ (22,2 %) dafür aus. Mit 100 % stimmt die Stichprobe zu, wenn man die Noten „befriedigend“ (6,7 %) und „ausreichend“ (4,4 %) mit einbezieht. Des Weiteren wurde die Fähigkeit, Konflikte nun besser mit dem Konfliktpartner lösen zu können, sehr positiv bewertet. Insgesamt 84,1 % vergaben die Noten „sehr gut“ (70,5 %) und „gut“ (13,6 %). Die Aussage, sich jetzt sicherer zu fühlen und Konflikte angehen zu können, erfuhr wiederum eine sehr positive Zustimmung (84,4 %). 75,6 % gaben die Note „sehr gut“ und 8,9 % die Note „gut“. Ebenso positiv wurde dem Gefühl, jetzt sicherer Konflikte lösen zu können, zugestimmt. Im Ganzen bewerteten dies 84,4 % mit „sehr gut“ (68,9 %) und „gut“ (15,6 %). Die Erhöhung der aktuellen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit (epistemische und heuristische Kompetenz) wird durch den Posttest voll und ganz bestätigt.

11.5.4 Ergebnisse der offenen Fragen zu den beiden Projektwochen

Am Ende des Posttests wurden die Schüler um ihre Meinung in Bezug auf die Fragen „Was hat dir in diesen zwei Wochen nicht gefallen?“ und „Was hat dir in diesen zwei Wochen gefallen?“ gebeten.

11.5.4.1 Kritische Rückmeldungen

Von der Stichprobe (n = 45) antworteten 36 Personen auf die Frage, was ihnen in diesen zwei Wochen nicht gefallen hat. Davon gaben acht Personen die Antwort „nichts“ im Sinne von: „Es gab nichts, was mir nicht gefallen hat“. Damit verblieben 28 einzelne kritische Anmerkungen. Diese lassen sich wie folgt ordnen:

- Kritik an den Hefteinträgen
- Kritik an den Gesprächs-bzw. Lerninhalten und an der Gesprächsdauer
- Kritik am Film „Das A-Team“
- Kritik an einzelnen Schüleraktivitäten
- Sonstiges

Kritik an den Hefteinträgen:

Zur Kategorie „Kritik an den Hefteinträgen“ wurden zehn kritische Rückmeldungen gegeben. Vier Schüler/innen kritisierten „das Schreiben“, bzw. „das viele Schreiben“ und drei Schüler/innen führten „die Einträge ins Heft“ bzw. „ins Heft schreiben“ an. Zwei Schüler klagten über die „vielen Arbeitsblätter“. Offensichtlich waren die Schüler/innen bei der Sicherung der Unterrichtsergebnisse wenig motiviert. Sie sahen diese Phase vermutlich als mühselig und anstrengend an.

Kritik an den Gesprächs- bzw. Lerninhalten und an der Gesprächsdauer:

Sieben Schüler führten einzelne Gesprächsinhalte bzw. auch die Gesprächsdauer als Kritikpunkte an. Kritisiert wurde, dass zu viel wiederholt („fast alles wiederholt“), dass „zu viel geredet“ oder auch zu lange erklärt und dass zu viel über Gewalt gesprochen worden wäre („immer das Reden über Gewalt“ bzw. „manchmal war es zu viel Gewalt“). Negativ bewertet wurden auch das Klassengespräch über den Film („die Besprechung des Films“) und die „Ich-Botschaften“. Bei Letzterem blieb unklar, ob sich die Kritik auf den Inhalt, die Erarbeitung oder die Einübung der Ich-Botschaften bezogen hat.

Kritik am Film „Das A-Team“:

Insgesamt vier Versuchspersonen gaben den Film „Das A-Team“ auf die Frage an, was ihnen nicht gefallen hätte.

Kritik an einzelnen Schüleraktivitäten:

Weiterhin wurden auch einzelne Schüleraktivitäten ins Visier der Kritik genommen. Dazu wurden von zwei Personen die Rollenspiele angeführt („die Rollenspiele waren nicht ganz so gut“ und „selber Rollenspiele zu machen, zu schreiben“). Offensichtlich erschien diese Aufgabe den beiden Schüler(n)/innen als zu schwierig. Zu wenig Schüleraktivität beim Filmen beklagte eine Person („dass jeder Schüler nur zweimal filmen durfte“).

Sonstiges:

Nur eine Person schien die Lerneinheit wenig motivieren zu können. Mit der Äußerung, dass es so langweilig war, wird deutlich, dass bei diesem Schüler wenig Interesse geweckt wurde. Für einen anderen Schüler war offensichtlich das viele „Sitzen“ ein Missstand.

Zusammenfassung:

Aus den kritischen Anmerkungen zur Lerneinheit wird ersichtlich, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Hefteinträge zur Sicherung der erarbeiteten Lerninhalte offensichtlich als beschwerlich empfand, obwohl die beiden Projektwochen sonst als motivierend erlebt wurden. Einem kleinen Teil (4 Personen von insgesamt 45) gefiel auch der Film „Das A-Team“ nicht. Alle weiteren genannten Kritikpunkte sind in der Gesamtansicht von geringerer Bedeutung, da diese nur von einzelnen Personen genannt wurden. Zwei Schüler hatten auch Probleme damit, sich zwei Wochen lang mit der Thematik „Gewalt und Konfliktlösung“ auseinander zu setzen. Eine Person hatte vermutlich Schwierigkeiten mit den Ich-Botschaften, da diese explizit genannt wurden. Für zwei Schüler wurde zu lange geredet und erklärt; ebenso wurde das häufige Wiederholen kritisiert. Ein Schüler hatte wahrscheinlich Probleme, selbst ein Rollenspiel zu schreiben und zu machen, während ein anderer Schüler möglicherweise im Umgang mit Rollenspielen Schwierigkeiten hatte. Ein Schüler hätte gerne noch öfter gefilmt.

11.5.4.2 Positive Anmerkungen

Von den insgesamt 45 Personen haben 26 positive Rückmeldungen eingebracht, wobei einige Versuchspersonen mehrere Nennungen abgaben. Diese wurden je nach Thematik einzeln betrachtet und sortiert.

Die Angaben wurden in folgende Kategorien eingeteilt:

- Positive Rückmeldung allgemein
- Positive Rückmeldung zu didaktisch-methodischen Gestaltungselementen (Lernaktivitäten)
- Positive Rückmeldungen über den Wissenszuwachs
- Positive Rückmeldung zur Disziplin

Positive Rückmeldung allgemein:

Vier Personen schienen über die beiden Projektwochen so begeistert zu sein, dass sie auf die entsprechende Frage mit „alles hat gefallen“ antworteten.

*Positive Rückmeldung zu didaktisch-methodischen Gestaltungselementen
(Lernaktivitäten):*

Auf die Frage, was in den zwei Wochen besonders gefallen hat, führte ein Großteil der Personen, die auf diese Frage antworteten, verschiedene Lernaktivitäten an. Am häufigsten wurde der Umgang mit der Kamera genannt (Aufnehmen, Auf- und Abbauen der Kamera, Filmen, Filmgespräche (15-mal)). Häufig angeführt wurden auch die Rollenspiele (9-mal). Das Comiczeichnen wurde viermal, das Fotografieren zweimal und das Interviewen einmal erwähnt.

Positive Rückmeldungen über den Wissenszuwachs:

Positiv herausgestellt wurden auch der Wissenszuwachs (3-mal) wie z.B. „dass ich mehr erfahren habe“, „dass wir viel Neues gelernt haben“ und „was wir über das Thema Gewalt gelernt haben“ sowie einzelne Lerninhalte (3-mal) wie „Ich- und Du-Botschaften“, „Thema Gewalt“ und „die Erfahrung, wie man Konflikte löst“.

Positive Rückmeldung zur Disziplin:

Eine Versuchsperson lobte die Disziplin in der Klasse, „dass die Klasse sich benommen hat“.

Zusammenfassung:

Die positiven Rückmeldungen zu den offenen Fragen bestätigen nochmals das hohe Interesse und die enorme Motivation der Schüler für das Unterrichtsprojekt. Vor allem die erweiterten Kenntnisse, die durch die Lerneinheit vermittelt wurden, und die handlungsorientierten Lernaktivitäten wurden positiv hervorgehoben.

12. Gesamtdiskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen die empirischen Ergebnisse zu den wissenschaftlichen Fragestellungen und Hypothesen resümiert und diskutiert werden. Das Ziel der hier vorliegenden Arbeit war die Entwicklung und Evaluation eines theoriegeleiteten klassenumfassenden Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule. Das Interventionsprogramm berücksichtigt dabei die Gewalterfahrung der Schüler im realen und medialen Bereich. In den vier Bausteinen des Interventionsprogramms sollen die Schüler sich ihrer realen und medialen Gewalterfahrungen bewusst werden, den Gewaltbegriff erarbeiten, gewalthaltige Konfliktlösungsmuster von Filmidolen analysieren und bewerten und sie der realen Konfliktlösungswirklichkeit gegenüberstellen. Des Weiteren üben die Schüler in einem Training mit Rollenspielen und Gesprächsübungen konsensuale und gerechte Konfliktlösungsstrategien ein. Die Rollenspiele werden von den Schülern für die anschließende Reflexion zusätzlich mit der Videokamera aufgenommen. Im letzten Baustein setzen sich die Schüler durch aktives Medienhandeln mit Konflikten und Konfliktlösungen auseinander. Sie entwickeln Videospots zum Thema Gewalt und Konfliktlösung und nehmen sie mit der Videokamera ebenfalls auf.

Um Aussagen über die Effektivität des Interventionsprogramms treffen zu können, sollten drei Schwerpunktbereiche näher untersucht werden. Ausgehend von den Forschungsergebnissen zur Wirkung von Gewalt im Fernsehen bezieht sich der erste Untersuchungsbereich auf die Einstellung von Hauptschülern zu exemplarisch ausgewählten Filmidolen, die Anziehungskraft von Gewaltszenen auf die Schüler, ihre Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien von Filmidolen und ihre Bewertung gewalthaltiger Konfliktlösungen für die Realität.

Der zweite Untersuchungsbereich betrifft die Konfliktabwehr der Versuchspersonen, der dritte Untersuchungsbereich die aktuelle Kompetenz im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit der Schüler. Die Reduzierung der Konfliktabwehr sowie der Aufbau einer konsensualen Konfliktlösungsfähigkeit unter dem Primat der Gerechtigkeit sind nach Schläfli (1986) strukturbildende Faktoren, um die nächsthöhere Stufe der moralischen Urteilsfähigkeit nach Kohlberg zu erlangen.

Die Wirksamkeit des Programms sollte – nach der Absolvierung dieses Interventionsprogramms – durch eine Zunahme der negativen Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien, durch die Reduzierung der Konfliktabwehr und durch den Aufbau der aktuellen Kompetenz zur eigenen Konfliktlösungsfähigkeit nachweisbar sein. Zur Messung der Konfliktabwehr wurde der Konfliktabwehr-Fragebogen von Schläfli weiterentwickelt, während zur Messung der aktuellen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit der Fragebogen eigens entworfen wurde.

Die Itemskalen zur Konfliktabwehr und zur aktuellen Kompetenz wurden mit den üblichen Testkriterien auf Reliabilität, Objektivität und Validität sowie faktorenanalytisch geprüft.

In der Untersuchung konnten signifikante Veränderungen bei der Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungen, bei der Konfliktabwehr und bei der aktuellen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit im Sinne der aufgestellten Hypothesen nachgewiesen werden. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung rekapituliert, ihre Bedeutung eingeschätzt und erörtert werden.

12.1 Einstellung zu den Filmidolen

Bei der Untersuchung der Einstellung der Hauptschüler zu den Filmidolen der Actionserie „Das A-Team“ war zu konstatieren, dass alle Filmidole der Serie wie Mr T, Mr Smith und das A-Team insgesamt zum ersten Messzeitpunkt positiv von den Versuchspersonen bewertet wurden. Mr Smith war unter den genannten Filmidolen am beliebtesten. Damit bestätigte sich die Annahme, dass die Versuchspersonen eine positive Einstellung zu den Filmidolen haben. Dieses Ergebnis spiegelt die aus der Literatur bekannten Untersuchungsergebnisse und Annahmen wider, dass sich Filmhelden aus Actionserien großer Beliebtheit bei Kindern und Jugendlichen erfreuen (vgl. Pkt. 4.2.5.1). Bei der Veränderungsmessung mit dem Wilcoxon-Test (Vergleich erster und zweiter MZP) war allerdings zu erkennen, dass sich die positive Einstellung zu den Filmidolen signifikant veränderte. Die positive Einstellung reduzierte sich. Die Hypothese, dass durch das Interventionsprogramm die positive Haltung nicht beeinflusst wird, musste verworfen werden. Um die Frage zu klären, inwieweit das Interventionsprogramm die Veränderung in der Einstellung zu den Filmidolen bewirkt hat, mussten die Ergebnisse der Untersuchung mit der Kontrollgruppe herangezogen werden. Dabei wurde mittels der Veränderungsmessung festgestellt, dass bei zwei der drei Items zu Mr T, Mr Smith und zum A-Team ebenfalls eine signifikante Veränderung stattgefunden hat. Allerdings ist das Maß der Ausprägung bei der Versuchsgruppe höher, denn hier war die Veränderung bei zwei Items sogar hochsignifikant. Hier treffen zwei Ergebnisfaktoren zusammen. Zum einen zeigt sich der Einfluss des Interventionsprogramms, denn zwei von drei Items veränderten sich hochsignifikant, zum anderen kommt offensichtlich beim zweiten Messzeitpunkt ein gewisser Ermüdungseffekt hinzu, da sich auch bei der Kontrollgruppe, die nicht an dem Interventionsprogramm teilnahm, die positive Einstellung zu den Filmidolen der Actionserie reduzierte. Die Attraktivität der Filmhelden hatte abgenommen. Vergleicht man das Ergebnis mit den empirischen Forschungsdaten zur Beliebtheit von Filmhelden, so findet sich ein Widerspruch. Denn Kinder lieben ihre Actionhelden von Sendung zu Sendung.

Der Actionheld ist das entscheidende konstitutive Element in der Filmdramaturgie von Actionfilmen, das die Attraktivität und Anziehungskraft dieses Genres auf Kinder und Jugendliche in hohem Maße ausmacht. Möglicherweise liegt aber der Attraktivitätsschwund an der wiederholten Vorführung ein und desselben Actionfilms. Andererseits, so ist zu vermuten, dürfte durch Teile des Interventionsprogramms wie z.B. die Filmanalyse oder das Drehen eines Videospots (Verfremdung von Filmidolen) auch eine „Entmystifizierung“ der Helden erreicht worden sein, was dann u.U. zu einer stärkeren kritischen Distanz der Schüler gegenüber den Filmidolen geführt hat.

12.2 Anziehungskraft der Gewaltszenen (Filmidole wenden scheinbar gerechtfertigte Gewalt an)

Die Untersuchung ergab, dass den Versuchspersonen die Gewaltszenen, in denen die Filmidole erfolgreich Gewalt zur Konfliktlösung anwenden, zum ersten Messzeitpunkt gefielen. Die Hypothese lässt sich damit belegen. Nach dem Interventionsprogramm, also zum zweiten Messzeitpunkt, fanden die Schüler die Szenen immer noch relativ attraktiv, jedoch in einem geringeren Maße als vorher. Die Hypothese, dass die Gewaltszenen der Filmidole auch nach dem Interventionsprogramm auf Gefallen stoßen, kann deswegen noch bestätigt werden. Allerdings ist die Veränderung, die an sich im positiven Bereich liegt, hochsignifikant. Offensichtlich hat sich bei vielen Versuchspersonen eine mehr ablehnende Haltung zu den Gewaltszenen herausgebildet. Inwiefern nun tatsächlich das Interventionsprogramm für die Veränderung verantwortlich ist, zeigt der Kontrollgruppenvergleich. Auch bei der Kontrollgruppe ließ die Anziehungskraft der Gewaltszenen zum zweiten Messzeitpunkt nach; freilich nur bei drei von sechs Items und das nur mit einer signifikanten Veränderung. Demnach wirkte das Interventionsprogramm maßgeblich auf die Anziehungskraft der Gewaltszenen, die sich hochsignifikant reduzierte. Hier scheint gleichfalls eine kritische Distanz der Schüler gegenüber den Gewaltszenen der Filmidole eingetreten zu sein.

12.3 Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole im Rahmen der medialen Wirklichkeit

Im Großen und Ganzen konnte belegt werden, dass die Probanden die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole als sinnvoll bewerten.

Nach dem Interventionsprogramm erachteten die Versuchspersonen jedoch die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien der Filmidole zum Teil als nicht sinnvoll.

Von sechs Items haben sich drei signifikant verändert. Die Hypothese, dass sich die Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien nach dem Interventionsprogramm von einer positiven hin zu einer negativen Bewertung verändert, kann so zumindest teilweise bestätigt werden. Der Vergleich mit der Kontrollgruppe weist nach, dass die Veränderung eindeutig auf das Interventionsprogramm zurückzuführen ist, da bei der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt keine Veränderung stattgefunden hat.

Gewaltdarstellende Idole repräsentieren – indem sie weder ihre Handlungsweisen in Frage stellen noch die Folgen der Gewaltanwendung in ihrem Moralkonzept berücksichtigen, sondern vielmehr Gewalt als geeignetes Mittel der Konfliktlösung präferieren – ein moralisches Niveau, das vor dem Hintergrund des Konzepts moralischer Entwicklung (Kohlberg 1995) auf der Stufe des „individualistischen Moralbewusstseins“ angesiedelt sein dürfte. Dieses moralisches Niveau entspricht eher der egozentrischen Perspektive von Kindern unter zwölf Jahren (vgl. Paus-Haase 1998, 137). Da die Schüler die Gewalthandlungen der Filmidole nach Durchführung des Interventionsprogramms überwiegend als nicht mehr sinnvoll erachten, darf vermutet werden, dass sich ihr moralisches Bewusstsein positiv in Richtung der nächsthöheren Entwicklungsstufe fortentwickelt hat.

12.4 Bewertung der gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien im Rahmen der realen Wirklichkeit

Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass von den Versuchspersonen gewalthaltige Konfliktlösungsstrategien vor dem Interventionsprogramm auch für die reale Wirklichkeit positiv bewertet werden. Die Hypothese konnte damit bestätigt werden. Nach dem Interventionsprogramm betrachteten die meisten Versuchspersonen die gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien für die reale Wirklichkeit als nicht mehr sinnvoll. Die Veränderung war sogar hochsignifikant (Bestätigung der Hypothese). Gewalthaltige Konfliktlösungsstrategien werden im Rahmen realer Wirklichkeit nach dem Interventionsprogramm entschieden negativer eingeschätzt als im Rahmen medialer Wirklichkeit. Vergleicht man nun die Ergebnisse mit denen der Kontrollgruppe, so ist der Effekt wiederum eindeutig auf das Interventionsprogramm zurückzuführen, denn bei der Kontrollgruppe sind keine signifikanten Veränderungen eingetreten. Durch das Interventionsprogramm ist es gelungen, bei Schülern die positive Bewertung von gewalthaltigen Konfliktlösungsstrategien zu ändern. Denn zunächst hielten die Schüler, sofern Unschuldigen und Hilfsbedürftigen Unrecht geschah, eine gewaltsame Reaktionsweise als „Antwort“ auf diese Gewalt durchaus für gerechtfertigt. Das Interventionsprogramm, das auch die Reflexion von Gewalthandlungen sowohl in Bezug auf die mediale als auch reale

Wirklichkeit vorsieht und alternative friedliche und konsensuale Konfliktlösungen vermittelt und einüben lässt, verändert mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit das sozial-moralische Bewusstsein in einem positiven Sinne.

Insgesamt gesehen lässt sich bezüglich der übergeordneten medienerzieherischen Zielsetzungen folgern, dass es durch das Interventionsprogramm gelungen ist, jene kognitiven Kompetenzen aufzubauen, die eine Abstraktion von und eine Distanz zu den gewalthaltigen Konfliktlösungsmustern gewaltdarstellender Filmidole sowie eine Reflexion darüber ermöglichen. In Anlehnung an die referierten Theoriemodelle und Erklärungsansätze, insbesondere die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (vgl. Pkt. 4.2.3.1), dürfte damit auch eine gewaltpräventive Wirkung verbunden sein. Aufgrund des Ergebnisses nämlich, dass die Versuchspersonen gewalthaltige Konfliktlösungsstrategien stärker ablehnen, kann gefolgert werden, dass sie möglicherweise eher in der Lage sind, in persönlichen Konfliktsituationen eigenen gewalthaltigen Reaktionen kritischer gegenüberzustehen und konsensuale Lösungen vorzuziehen.

12.5 Konfliktabwehr

Die Untersuchung hat zum ersten Messzeitpunkt gezeigt, dass eine hohe Konfliktabwehr, die einer geringen Konflikttoleranz entspricht, nur bei der Hälfte der Items (drei von sechs Items) vorlag. Die Hypothese konnte damit nur zum Teil bestätigt werden. Es wurde angenommen, dass Schüler in dieser Altersstufe im Allgemeinen eine hohe Konfliktabwehr besitzen.

Nach dem Interventionsprogramm reduzierte sich die Konfliktabwehr hochsignifikant (Bestätigung der Hypothese). Nach einem gewissen zeitlichen Abstand nahm die Konfliktabwehr zwar wieder etwas zu, aber nicht signifikant. Die Wirkung blieb demnach auch über einen längeren Zeitraum konstant. Beim Kontrollgruppenvergleich ergab sich keine signifikante Veränderung. Eine positive Wirkung des Interventionsprogramms auf die Konfliktabwehr, die sich durch das Programm reduziert hatte, konnte also nachgewiesen werden. Ist die Konfliktabwehr hoch, sinkt die Bereitschaft zur konstruktiven Konfliktauseinandersetzung, ist sie hingegen gering ausgeprägt, steigt die Bereitschaft (vgl. Schläfli 1986). Wie bereits in Kapitel drei ausgeführt, wurde aus konflikttheoretischer Sicht die Relevanz von Konflikten sowohl für demokratische Prozesse als auch für das einzelne Individuum dargelegt. Konflikte sollen demnach nicht verdrängt, sondern konstruktiv und friedlich angegangen werden. Die Bereitschaft, Konflikte positiv anzunehmen, ist zudem eine wichtige Bedingung dafür, dass Konflikte friedlich gelöst werden können. Die Höhe der Konfliktabwehr ist also mit ein maßgeblicher Faktor für den Verlauf der Konfliktauseinandersetzung. Mit der positiven Förderung von Schülern

im Bereich der Konfliktabwehr ist daher gleichzeitig eine Förderung der Schüler in ihrer moralischen Entwicklung verbunden (vgl. Pkt. 5.2.2/ 5.2.3.2).

12.6 Epistemische und heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit

Die Untersuchung zur epistemischen Kompetenz im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit erbrachte zum ersten Messzeitpunkt, dass die epistemische Kompetenz meist gering eingeschätzt wurde. Die Hypothese bestätigte sich somit zum überwiegenden Teil.

Nach dem Interventionsprogramm veränderte sich die epistemische Kompetenz hochsignifikant. Sie stieg an. Zum dritten Messzeitpunkt reduzierte sie sich allerdings wieder. Bei der Veränderungsmessung zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt zeigte sich aber weiterhin eine hochsignifikante Veränderung der epistemischen Kompetenz, was der Hypothese entsprach. Bei der Kontrollgruppe wurde keine signifikante Erhöhung der epistemischen Kompetenz festgestellt. Die Wirkung geht demnach vom Interventionsprogramm aus. Die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit wurde zum ersten Messzeitpunkt von der einen Hälfte der Befragten gering und von der anderen Hälfte hoch eingeschätzt. Die Hypothese, dass die heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit vor dem Interventionsprogramm niedrig ist, konnte damit nur zum Teil bestätigt werden. Nach dem Interventionsprogramm war die Veränderung hochsignifikant. Die Versuchspersonen schätzten nun ihre heuristische Kompetenz im Hinblick auf die Konfliktlösungsfähigkeit höher ein. Der Effekt reduzierte sich wiederum zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt. Die Veränderungsmessung zwischen dem ersten und dritten Messzeitpunkt wies dennoch eine hochsignifikante Veränderung aus. Auch über einen längeren Zeitraum blieb der Aufbau der heuristischen Kompetenz im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt erhalten. Die Hypothese konnte folglich bestätigt werden. Die Messung bei der Kontrollgruppe ergab, dass keine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt stattgefunden hatte. Damit konnte eindeutig die Wirkung des Interventionsprogramms in Bezug auf die heuristische Kompetenz nachgewiesen werden.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass sich die epistemische und die heuristische Kompetenz durch das Interventionsprogramm signifikant erhöht haben. Wie schon in Punkt 9.3.5 erörtert, hat die aktuelle Kompetenz einen unmittelbaren Einfluss auf das Verhalten in Problemlösesituationen (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983). Ist die aktuelle Kompetenz gering ausgeprägt, ergeben sich für den Problemlösungsprozess negative Effekte:

- Weglassen der Zielanalyse,
- Weglassen der Informationssammlung,
- geringe Überprüfung der eigenen Annahmen aus einer kritischen Distanz,
- geringe Selbstreflexion,
- „Kurzschlüssigkeit“,
- „Durchwursteln“,
- Neigung zu Aggression,
- Neigung zu Regression (im Sinne von Flucht, z.B. Aufschieben des Problems oder übermäßiges Sich-Hineinsteigern in ein Teilproblem, um dem eigentlichen Problem aus dem Weg zu gehen),
- Resignation. (Vgl. Pkt. 9.3.5)

Wie bereits ausgeführt können die Forschungsergebnisse der Autorengruppe um Dörner im Bereich „Emotion und problemlösendes Denken“ hinsichtlich der Einflussnahme der aktuellen Kompetenz auf den Problemlöseprozess auch auf den Konfliktlösungsprozess übertragen werden. Die bei einer geringen aktuellen Kompetenz auftretenden Negativeffekte sind deswegen auch in Konfliktlösungsprozessen vorstellbar. Die Bedeutung der Negativeffekte im Hinblick auf ihre Wirkung innerhalb des Konfliktlösungsprozesses soll im Folgenden diskutiert werden.

1. Weglassen der Zielanalyse

Ist die aktuelle Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit gering ausgeprägt, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Zielanalyse, nämlich eine gerechte und konsensuale Konfliktlösung zu suchen, weggelassen wird. Vermutlich zeigen sich dann eher aggressive Reaktionsweisen wie „Dem zeig ich es!“ und „blindes Umsichschlagen“. Steht dagegen die aktuelle Kompetenz auf einem höheren Niveau, so wird das Ziel, sich konsensual einigen zu wollen, eher umgesetzt. Das Vorgehen im Konfliktlösungsprozess wird zielorientierter. Der Einsatz von scheinbar gerechtfertigten Gewalthandlungen in Konfliktsituationen kann dann aufgrund der stärkeren Zielorientierung reduziert werden.

2. Weglassen der Informationssammlung

Zudem würde bei einer geringen aktuellen Kompetenz in einer Konfliktlösungssituation weniger bzw. keine Informationssammlung vorgenommen. Fehlen sachliche Anhaltspunkte, wird die Bewertung einer Konfliktsituation eher von subjektiven Einschätzungen und einseitigen Schuldzuweisungen beeinflusst. Ist aber die aktuelle Kompetenz erhöht, so steigt die Bereitschaft, Hintergrundinformationen zur Konfliktsituation einzuholen. Die Ursachen des Konflikts können durch die

Informationssammlung eruiert und bewertet werden. Der Konfliktlösungsprozess verläuft ob des vermehrten Maßes an Sachlichkeit eher konstruktiv, als dies andererseits durch subjektive Schlussfolgerungen und Zuordnungen bezüglich des Konfliktgegners (wie Unterstellung von Böswilligkeit oder Charakterlosigkeit) der Fall wäre.

3. Geringe Überprüfung der eigenen Annahmen mit einer kritischen Distanz und geringe Selbstreflexion

Personen mit einer geringen aktuellen Kompetenz im Hinblick auf ihre Konfliktlösungsfähigkeit neigen nach den Erkenntnissen der Forschungsgruppe um Dörner verstärkt dazu, in Konfliktlösungssituationen ihre eigenen Annahmen nicht mehr kritisch zu überprüfen und weniger über sich selbst zu reflektieren. Annahmen wie „Mein Konfliktgegner lügt ja nur!“ oder „Dieser versucht nur die Schuld auf andere zu schieben!“ geben dem Konfliktpartner keine Chance zur sachlichen Gegendarstellung. Der Konflikt droht mit größerer Wahrscheinlichkeit zu eskalieren. In Streitsituationen ist man aufgrund der höheren emotionalen Betroffenheit geneigt, vorschnell den anderen zu verurteilen, zu kritisieren und zu diskriminieren (im Sinne der Du-Botschaften), aber sich selbst und sein Handeln als gerechtfertigt zu bewerten. Das kann dazu führen, Konflikte eher mit Mitteln der Gewalt zu lösen. Ist jedoch eine hohe aktuelle Kompetenz gegeben, steigt die Bereitschaft, persönliche Einschätzungen und Annahmen kritisch zu beleuchten. Eigene Annahmen können dadurch revidiert und destruktive Handlungen verändert werden.

4. „Kurzschlüssigkeit“ und „Durchwursteln“¹⁵¹

Nach Dörner/Reither/Stäudel (1983) unterbleibt beim Problemlösen mit niedriger aktueller Kompetenz das interne Probehandeln, welches ein gedankliches Ausprobieren von Möglichkeiten, basierend auf Gedächtnisbildern, meint. Fällt das interne Probehandeln weg, so werden die nächstbesten Handlungsmöglichkeiten als Lösung umgesetzt. Die Autorengruppe bezeichnet solches Denken und Handeln als „kurzschlüssig“. Wird dieses Erkenntnis auf den Konfliktlösungsprozess übertragen, so sind hier ebenso kurzschlüssige Handlungsvarianten zu beobachten, die von einem verbal aggressiven bis hin zu einem mehr gewalttätigen Vorgehen reichen können. In diesem Zusammenhang wird von der Autorengruppe um Dörner auch vom „Durchwursteln“ gesprochen. Die Handlungsalternativen werden weder gedanklich elaboriert noch sind sie im entferntesten konzeptionell durchdacht. Der

¹⁵¹ Laut Duden 1, Die deutsche Rechtschreibung (22., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2000) ist vor allem im Süddeutschen Sprachraum neben dem Begriff „durchwursteln“ auch die Wendung „durchwursteln“ gebräuchlich.

Konfliktbeteiligte ist der Konfliktsituation hilflos ausgeliefert, denn ihm stehen keine konstruktiven Gedächtnisbilder zur Verfügung, die auf positiven Erfahrungen mit konsensualen Konfliktlösungsstrategien beruhen. Er kämpft bzw. „wurstelt“ sich durch die Konfliktsituation und ergreift lediglich Maßnahmen, die ihm zufällig und spontan einfallen. Dies forciert wiederum den gegenseitigen Aufschaukelungsprozess. Die Folge wäre u.U., sich blind und verbissen, im schlimmsten Falle mit Gewalt um sein vermeintliches Recht zu bemühen.

Ist dagegen die aktuelle Kompetenz im Konfliktlösungsbereich positiv ausgeprägt, steigt wahrscheinlich die Bereitschaft, überlegt in die Konfliktsituation hineinzuweisen und konsensuale Strategien auf der Basis der erworbenen positiven Gedächtnisbilder – wie hier durch das Interventionsprogramm – anzuwenden. In diesem Falle wäre ein Vorgehen denkbar, welches sich am Stufenmodell von Gordon orientiert, das als konsensuale Konfliktlösungsstrategie im Interventionsprogramm vermittelt wurde und somit in Gestalt positiver Gedächtnisbilder zur Verfügung steht.

5. Aggression, Regression und Resignation

Dörner/Reither/Stäudel (1983) führen als die drei Hauptformen von emotional-kognitiven Reaktionsweisen bei geringer Kompetenz in Problemlösesituationen die Aggression, die Regression und die Resignation an. Ist bei den Konfliktgegnern die aktuelle Kompetenz eher niedrig, so erhöht sich die Gefahr, dass es im Konfliktlösungsprozess zu aggressiven, regressiven oder resignativen Handlungen kommt. Aggressive Verhaltensweisen verschärfen dabei den Konflikt. Gewalttätige Maßnahmen werden wahrscheinlicher. Aber auch Maßnahmen wie „Flucht ergreifen“ (regressives Verhalten) bzw. aufgeben und in der Sache nichts mehr unternehmen (resignatives Verhalten) bringen vermutlich keine konsensualen Lösungen der Konfliktpartner zustande. Ist dagegen innerhalb der Konfliktlösungsfähigkeit ein Zuwachs an aktueller Kompetenz zu verzeichnen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die emotional-kognitiven bzw. aggressiven Reaktionsweisen reduzieren und stattdessen konsensuale Konfliktlösungsstrategien bevorzugt werden. Damit kann indirekt die Gewalt präventive Wirkung des Interventionsprogramms belegt werden.

6. Selbstregulation und dichotomes Beurteilen

Meta-Denkprozesse, die auf der Organisation des eigenen Denkens beruhen, werden als Selbstregulation bezeichnet (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983, 80). Zur Durchführung von Meta-Denkprozessen ist die Selbstreflexion unabdingbar. Bei geringer Kompetenz wird weniger Selbstreflexion durchgeführt, was zu einem so

genannten „Reparaturdienstbetrieb“ oder zum „Durchwursteln“ führt (vgl. Dörner/Reither/Stäudel 1983). Ein weiterer Effekt, der bei geringer aktueller Kompetenz auftritt, ist in Konfliktsituationen die dichotome Beurteilung von Sachverhalten. Dabei werden Kategorien wie „gut – böse“ und „richtig – falsch“ verwendet. Sachverhalte werden dadurch einseitig gesehen und beurteilt. Eine hohe aktuelle Kompetenz fördert auch hier das reflektierende Denken und reduziert dichotome Verhaltensweisen. Eine friedliche Konfliktlösung wird damit wahrscheinlicher.

7. Zusammenfassung

Die Untersuchung wies im Interventionsprogramm für die Versuchspersonen eine signifikante Erhöhung der aktuellen (epistemische und heuristische) Kompetenz bezüglich der Konfliktlösungsfähigkeit nach. Auf der einen Seite schätzten die Hauptschüler ihre eigene Fähigkeit in fachlicher Hinsicht (epistemische Kompetenz) höher ein als vor dem Interventionsprogramm, auf der anderen Seite wuchs auch ihr Selbstvertrauen, Konfliktsituationen im Sinne der Konsensbildung besser bewältigen zu können. Außerdem ist anzunehmen, dass die Anhebung der aktuellen Kompetenz nicht nur unmittelbar wirkt, sondern dass damit auch ein langfristiger Effekt verbunden ist, nämlich die Bereitschaft, Konflikte im Alltag vermehrt konsensual und gerecht lösen zu wollen, einschließlich einer Reduzierung der angeführten Negativeffekte im Konfliktlösungsprozess.

Aufgrund der referierten Forschungsergebnisse darf angenommen werden, dass mit der erfolgreichen Umsetzung des Programms auch eine gewaltpräventive Wirkung verbunden ist. Da die Verbesserung der aktuellen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern inhaltlich auf der konsensuale Konfliktlösungsmethode von Gordon basiert, ist zudem mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zu folgern, dass Schüler auch in ihrer moralischen Entwicklung gefördert werden. Die dargelegten Forschungsergebnisse im Bereich der sozial-moralischen Interventionsforschung, insbesondere die Interventionsstudie von Schläfli (1986), zeigen den positiven Zusammenhang zwischen der Förderung der Schüler beim Auffinden und Einüben konsensueller Konfliktlösungen und ihrer moralischen Entwicklung (vgl. Pkt. 5.2.3.1/ 5.2.3.2). Die Förderung der Schüler in ihrer moralischen Entwicklung dürfte mittels der durchgeführten Interventionsmaßnahmen vermutlich noch forciert worden sein, da die Schüler mit praxisbezogenen, sozial-moralischen Diskussionen konfrontiert waren. Durch die Förderung der Schüler in ihrer moralischen Entwicklung wird ein Beitrag zum Aufbau jener Normen und Einstellungen sowie ethischen Prinzipien geleistet, die als spezifische Hemmfaktoren gegenüber Aggression und Gewalt angesehen werden (vgl. Pkt. 5.3). Daraus kann geschlossen werden, dass die Gewalt-präventive Wirkung des Interventionsprogramms noch verstärkt wird. Um eine solche Wirkung wissenschaftlich gesichert nachzuweisen,

wären allerdings zusätzliche Forschungsmethoden und „aufwendige“ Langzeituntersuchungen nötig (vgl. Dann 1999, 360).

Über die engeren Ziele des Interventionsprogramms hinaus war eine Reihe weiterer übergeordneter Zielsetzungen intendiert, die jedoch nicht explizit wissenschaftlich evaluiert wurden. Dennoch sollen dazu einige Aussagen gemacht werden, die aufgrund der Erfahrungen im Erprobungsprozess und der Ergebnisse des Posttests für notwendig erachtet werden.

12.7 Förderung der Schüler in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme und in der Verbesserung ihres Kommunikationsstils

Die Förderung von Schülern in ihrer Fähigkeit der Perspektiven- bzw. Rollenübernahme ist eine wichtige Zielsetzung im Rahmen sozial-moralischer Erziehung. Das Interventionsprogramm beinhaltet eine Vielzahl von Rollenspielen und Diskussionsanlässen, die geeignet sind, die Schüler gerade in diesem Bereich zu unterstützen. Um eine konsensuale Konfliktlösung zu erreichen, ist es unabdingbar, sich in die Perspektive des anderen zu versetzen. Gordons Technik des „Aktiven Zuhörens“ zielt ausdrücklich darauf ab, sich in die Meinung des anderen sowie dessen Situation bzw. Ausgangslage einzufühlen bzw. diese zu „erforschen“. Auch die Fähigkeit zum Dialog bzw. die Verbesserung des Kommunikationsstils sind übergeordnete Zielsetzungen des Interventionsprogramms. Neben der Technik des „Aktiven Zuhörens“ wurden vor allem die Vermeidung der „Du-Botschaften“ und die Technik der Formulierung von „Ich-Botschaften“ vermittelt und eingeübt. Zudem wurden Kenntnisse darüber, wie vom Konflikt zur Konfliktlösung übergeleitet werden kann bzw. auf welche Weise dem anderen das eigene Anliegen mitgeteilt werden muss, vermittelt und durch praktisches Einüben gesichert. Hierbei handelt es sich um grundlegende kommunikative Elemente, mit deren Hilfe ein Dialog konstruktiv geführt werden kann. Diese elementaren Fähigkeiten wurden für statistische Zwecke in der Hintergrundvariablen „Dialogfähigkeit“ innerhalb der Itemskala „Epistemische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ erfasst. Auch in der Itemskala „Heuristische Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit“ wurden dazu explizit Items formuliert. Aufgrund der dargelegten Ergebnisse darf angenommen werden, dass die Schüler durch das Interventionsprogramm auch in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme und in ihrer Dialogfähigkeit gefördert wurden. Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse des Posttests gestützt. Die Rollenspiele – als methodische Basis der Förderung der Schüler in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme – wurden von 82,2 Prozent der Schüler mit „sehr gut“ und von 6,7 Prozent mit „gut“ bewertet. Von den Möglichkeiten der Kommunikation mit den Klassenkameraden waren 90 Prozent der Schüler begeistert. Insgesamt kann man

daraus schließen, dass mit der erfolgreichen Förderung im Bereich der Perspektivenübernahme zusätzlich eine Förderung der Schüler in ihrer moralischen Entwicklung verbunden ist. Dieser Aspekt wie auch eine verbesserte Dialogfähigkeit der Schüler dürften sich positiv auf die Kommunikationsformen der Schüler untereinander auswirken. Verbesserte Kommunikationsformen sind jedoch eine Grundvoraussetzung, um Meinungsverschiedenheiten und Gegensätzlichkeiten auf eine vernünftige Weise regeln zu können.

12.8 Aufbau eines positiven Klassenklimas

Dem Aufbau und der Gestaltung eines positiven Klassenklimas wird im Rahmen der Förderung sozialer Kompetenzen innerhalb der Gemeinschaft „Schulklasse“ in der Fachliteratur zur Gewaltprävention eine besondere Bedeutung zuerkannt (vgl. Diehl/Sudek 1995; Würtz et al. 1996; Funk 1995; Melzer/Rostampour 1996; Olweus 1996; Schwind et al. 1997; Spanhel/Hüber 1995; Spanhel 1989; 1993; 1998a; Dann 1999/ vgl. auch Pkt. 4.1.5). Auch in der sozial-moralischen Interventionsforschung wird darauf verwiesen, dass durch die Schaffung einer positiven Atmosphäre, die von Toleranz und Offenheit gegenüber anderen geprägt ist, die Schüler in ihrer moralischen Entwicklung gefördert werden (vgl. Schläfli 1986, 132ff./ vgl. auch Pkt. 5.2.3.2). Inwieweit in den beiden Projektwochen der Aufbau und die Gestaltung eines positiven Klassenklimas verbessert wurde, soll anhand der Ergebnisse des Posttests beschrieben werden.

Im Vergleich zum „normalen“ Unterricht wurden die beiden Projektwochen außerordentlich positiv eingeschätzt. 86,7 Prozent der Schüler bewerteten die unterschiedlichen Maßnahmen im Zuge des Interventionsprogramms mit „sehr gut“ und „gut“, wobei der Anteil, der sich für die Note „sehr gut“ aussprach, um ein Vielfaches (71,1 %) den anderen (15,6 %) überragte. Auch die Klassenatmosphäre (86,7 %) und der Kontakt mit den Klassenkameraden (88,9 %) wurden überwiegend mit „sehr gut“ und „gut“ beurteilt. Dies zeigt, dass sich zwischen den Schülern, aber auch zwischen der Lehrkraft und den Schülern eine Atmosphäre der Annahme und des Vertrauens entwickelt hat. Die im Großen und Ganzen positiven Forschungsergebnisse sind u.a. vor dem Hintergrund der guten Arbeitsatmosphäre sowie des ausgezeichneten Klassenklimas zu betrachten.

Die Ursachen für diesen Erfolg sind vielfältig. Zum einen ist aus der sozial-moralischen Interventionsforschung bekannt, dass das Konflikttraining nach Gordon ohnehin geeignet ist, ein positives Klassenklima zu schaffen. Die methodische Ausgestaltung des Interventionsprogramms und seine hervorragende fachliche Umsetzung durch die Lehrkräfte trugen jedoch zum anderen ebenso zum Erfolg bei. Dies belegen die Ergebnisse zur Bewertung der didaktisch-methodischen Ge-

staltungselemente des Interventionsprogramms. Vor allem die Verbindung fachlicher und medienerzieherischer Elemente und die daraus resultierende Methodenvielfalt begeisterte die Schüler.

Ganz vorne in der Beliebtheitskala rangiert der aktive Umgang mit der Videokamera. 97,8 Prozent der Schüler bewerteten dies mit „sehr gut“ und „gut“. Danach folgen mit der Wertung „sehr gut“ und „gut“ die durchgeführten Rollenspiele (88,9 %), das Betrachten von Filmen (86,7 %), das Zeichnen von Comics (82,3 %), das Konfliktlösungstraining (80 %) und schließlich die Filmanalyse (51,1 %). Die methodischen Gestaltungselemente, die in der Regel handlungs- und kommunikationsorientiert ausgerichtet waren, dürften der Grund dafür gewesen sein, dass den Schülern der Kontakt zu den Klassenkameraden besonders gefiel und somit die Klassenatmosphäre und die Projektwochen von den Schülern insgesamt als ausgesprochen positiv erlebt wurden. Deshalb hatte vermutlich auch die Förderung der Schüler in ihrer aktuellen Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit einen positiven Einfluss auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse. Die Ergebnisse zeigen, dass mit der erfolgreichen Durchführung des Interventionsprogramms ein positiver Effekt bezüglich der Schaffung eines guten Klassenklimas verbunden ist. Daher ist es wahrscheinlich, dass die Schüler einerseits in ihrer moralischen Entwicklung gefördert werden und andererseits eine präventive Wirkung des Interventionsprogramms gegen Aggression und Gewalt zu erwarten ist.

12.9 Ausblick

Mit dem Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Hauptschule, die in hohem Maße von Aggression und Gewalt betroffen ist, liegt ein erprobtes und wissenschaftlich evaluiertes, adressatengerechtes und klassenumfassendes „schulisches Präventionskonzept“ gegen reale und mediale Gewalt vor. Damit wird eine Lücke im Bereich der schulischen Interventionsprogramme gegen Gewalt geschlossen. Das Interventionsprogramm richtet sich an Hauptschüler einer ganzen Schulklasse der *fünften* bzw. *sechsten* Jahrgangsstufe. Es setzt bei Jungen und Mädchen, bei Opfern von Gewalt, aber auch bei Gewalttätern an. Zentrales Ziel ist es, Schüler in ihrer Fähigkeit zu fördern, Konflikte, Auseinandersetzungen und Streitigkeiten zukünftig besser und adäquater bewältigen zu können. Dabei wird ihnen in einem zweiwöchigen projektorientierten Unterricht eine Konfliktlösungsmethode vermittelt, die es ermöglicht, Konflikte konsensual und unter dem Gesichtspunkt der „Gerechtigkeit“ konstruktiv zu lösen.

Es konnte gezeigt werden, dass das vorliegende Interventionsprogramm die aktuelle Kompetenz zur Konfliktlösungsfähigkeit der Schüler fördert, ihre Konflikttoleranz aufbaut, ihre kritische Einstellung zu gewalthaltigen Konfliktlösungen

in der medialen und realen Wirklichkeit verstärkt sowie ihre moralische Entwicklung in einer positiven Weise beeinflusst. Auch eine Förderung der Schüler in ihrer Fähigkeit der Perspektivenübernahme und in der Verbesserung ihres Kommunikationsstils bzw. ihrer Dialogfähigkeit sind anzunehmen. Zudem werden durch den zweiwöchigen Projektunterricht der Kontakt der Schüler untereinander und die Klassenatmosphäre verbessert.

Trotz dieses Befundes ist zu befürchten – und das belegen die Ergebnisse der sozial-moralischen Interventionsforschung ebenso wie die Erfahrungswerte der Gewaltpräventionsforschung –, dass die durch Kurzinterventionen erreichten Erfolge u.U. nur von kurzer Dauer sein könnten. Denn gewaltprophylaktische und positive erzieherische Wirkungen sind bei gewaltpräventiven schulischen und unterrichtlichen Maßnahmen nur dann zu erwarten, wenn ein bestimmtes Konzept sozialen Lernens über längere Zeit konstruktiv realisiert wird (vgl. Schmidt-Denter 1979, 9; Schubarth 1998). Dies ist möglich, wenn Schüler innerhalb des sozialen Handlungsrahmens „Schulklasse“ die Möglichkeit erhalten, die so erlangten sozialen und moralischen Kompetenzen langfristig (z.B. über zwei Schuljahre hinweg) im eigene Handeln anzuwenden bzw. konstruktiv zu realisieren und so als sinnvoll zu erleben.¹⁵²

Zur Sicherung der erreichten Ergebnisse und für den weiteren Aufbau sozialer und moralischer Kompetenzen ist es deshalb wichtig, diese im schulischen Alltag zu verankern und immer wieder sinnvoll und konstruktiv umzusetzen (vgl. Spanhel 1998a). Die Schulklasse und die Schule als Institution und Organisation stellen einen sozialen Handlungsrahmen dar, der bis zu einem gewissen Grad von Lehrern und Schülern gemeinsam ausgestaltet werden kann. Neuere Ansätze in der Gewaltpräventionsforschung betonen unter dem Stichwort „Schulqualität“ bzw. „Schulentwicklung“ (vgl. Darge 1998) die Bedeutung der Schule als Ort eines sozialen und zu gestaltenden Handlungsrahmens (vgl. Schubarth 1998; vgl. auch Spanhel 1998a). Bezogen auf den sozialen Handlungsrahmen „Schulklasse“ als Realisierungsfeld bietet sich nach der zweiwöchigen Durchführung des Interventionsprogramms der Klassenlehrkraft und den Schülern die Chance, auf der Basis der eingeführten und von allen Schülern akzeptierten Methoden (insbesondere der niederlagslosen Konfliktlösungsmethode von Gordon) ein transparentes Regelsystem und verbindliche Verhaltensnormen unter dem Gesichtspunkt der „Gerechtigkeit“ zu etablieren. Missverständnisse, Meinungsverschiedenheiten, Streitereien und Konflikte zwischen den Schülern, aber auch zwischen dem Lehrer und den Schülern lassen sich so zukünftig konsensual und auf gerechte Weise regeln. Damit wird die Möglichkeit geschaffen, langfristig soziale Handlungsabläufe einzuüben sowie

¹⁵² Damit wäre dann auch eine entscheidende Grundbedingung für die Wirksamkeit eines Interventionsprogramms erfüllt, nämlich die Forderung nach einer längerfristigen Institutionalisierung der Maßnahmen.

soziale und kooperative Handlungsweisen aufzubauen und zu festigen. Außerdem wird dadurch einer verbesserten Formalisierung von Konflikten Rechnung getragen.¹⁵³ Ein besonders günstiger Zeitpunkt, um das Interventionsprogramm durchzuführen, scheint deshalb der Beginn der *fünften* Jahrgangsstufe zu sein. Da eine Hauptschulklassse (zumindest in Bayern) in der *fünften* und *sechsten* Jahrgangsstufe in der Regel von der gleichen Lehrkraft unterrichtet wird und zudem in Hauptschulen das „Klassenlehrerprinzip“ gilt, ist eine langfristige und kontinuierliche erzieherische Arbeit gewährleistet. Das Ziel sollte es sein, eine spezifische „Konfliktkultur“ und darüber hinaus einen „elementaren Grundkonsens“ in der Klasse anzustreben.¹⁵⁴ Da sich das vorliegende Interventionsprogramm am Ansatz der Moralerziehung nach L. Kohlberg orientiert, bietet es sich weiterhin an, auf der Basis des „Just-community-Ansatzes“ eine „gerechte Klassengemeinschaft“ zu entwickeln (vgl. Pkt. 5.1.2), die sich auf folgende Grundstrukturen und -prinzipien bezieht:

- Einrichtung verschiedener demokratischer Organe, in denen moralisches und demokratisches Handeln eigenverantwortlich erprobt und gelebt werden kann;
- Gültigkeit der Grundsätze direkter Demokratie;
- Einhaltung gemeinsam erarbeiteter Prinzipien und Normen;
- gerechtes und verantwortungsvolles Handeln der Schüler untereinander;
- Erarbeitung von sozialen Problemlösungen (Konfliktlösungen) auf der Basis von Werten und Prinzipien wie „Gerechtigkeit“ und „Fairness“.

Überraschenderweise bleibt in der entsprechenden Fachliteratur zur Gewaltprävention der „Just-community-Ansatz“ weitgehend unberücksichtigt, obwohl für Schule

¹⁵³ Aus soziologischer Sichtweise wurde darauf verwiesen, dass die Formalisierung von Konflikten zu einer nachhaltigen Gewaltreduzierung führen kann (vgl. Pkt. 3). Hier sind vor allem die Forschungsergebnisse der Organisationspsychologie zu beachten (vgl. Berkel 1984; 1985; 1997; Werpers 1999; Kanning 1997; Nollmann 1997). In diesem Bereich liegen ausgezeichnete Konzepte vor, die auch für die Institution „Schule“ nutzbar und nützlich erscheinen. Es ist ohnehin erstaunlich, dass Schulen als (z.T.) große Institutionen hinsichtlich der Regelung von Konflikten einen ausgesprochen niedrigen Formalisierungsgrad aufweisen. In der adäquaten Übertragung und Anwendung der Erkenntnisse aus der Organisationspsychologie auf das Realisierungsfeld „Schule“ scheint mir ein gewinnbringender Forschungsbedarf zu liegen. Das vorliegende Interventionsprogramm liefert, bezogen auf die Zielebene „Schulklassen in Hauptschulen“, zur Formalisierung von Konflikten einen adäquaten Beitrag. Auch damit lässt sich die gewaltpräventive Wirkung des Programms begründen.

¹⁵⁴ Nach Eisel (1986) ist eine Reihe von Grundbedingungen, Vereinbarungen und Verfahrensweisen nötig, um in sozialen Systemen einen Grundkonsens auszubilden. Er nennt vor allem die Übereinkunft im Hinblick auf konstituierende Merkmale der Konsensbildung, z.B. Toleranz im Hinblick auf unterschiedliche Einstellungen, Meinungen, Haltungen; Bereitschaft zur Zusammenarbeit; Kenntnisse und Übereinstimmung in Bezug auf die Mittel der Auseinandersetzung und des Verfahrensweges bei Konflikten. Das vorliegende Interventionsprogramm intendiert diese Zielsetzungen in hohem Maße.

und Unterricht eine Vielzahl ausgearbeiteter, Erfolg versprechender und bereits erprobter Konzeptionen vorliegt. Das vorliegende „Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung für die Sekundarstufe I“ als ein erprobtes, evaluiertes, adressatengerechtes und klassenumfassendes schulisches Präventionskonzept gegen reale und mediale Gewalt kann nun in der schulischen Gewaltpräventionspraxis mit anderen erfolgreich erprobten und evaluierten sowie an anderen Präventionsebenen ansetzenden Gewaltpräventions-Konzepten für Schule und Unterricht, wie z.B. dem Konstanzer Trainingsmodell von Humpert/Dann (2001) (Lehrerebene), dem „Just-community-Ansatz“ von Kohlberg (Schüler- bzw. Klassenebene) oder dem schulumfassenden Interventionsprogramm von Olweus (1996) (Schulebene) in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Hier erscheint der Ansatz der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) besonders lohnenswert. Er intendiert, dass gewaltpräventive Maßnahmen in Schule und Unterricht unter dem übergeordneten Gesichtspunkt von Schulqualität bzw. Schulentwicklung in je spezifischer Weise von einem Lehrerkollegium aufgegriffen, diskutiert und adäquat umgesetzt werden sollen. Dazu leistet das Trainingsprogramm auf der Klassenebene auch in bezug auf die moralische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einen adäquaten gewaltpräventiven Beitrag. Die Gewaltpräventionsmaßnahmen in Schule und Unterricht können so gewissermaßen mit einer Erziehung zu demokratischen und rechtsstaatlichen Werten verknüpft und unter einem erweiterten „ethischen“ Horizont intendiert und vollzogen werden.

Denn es geht nicht nur um die Vermeidung von Aggression und Gewalt, sondern aus einer pädagogischen Sichtweise heraus stets um die kreative und konstruktive Gestaltung eines menschenwürdigen friedlichen Miteinanders, das auf gemeinsamen Werten und Zielen beruht. Deshalb ist dem Gedanken Carl Friedrich von Weizsäckers zuzustimmen:

*„Wenn der Friede menschenwürdig sein soll,
muß die Anstrengung moralisch sein.“*

III. Literaturverzeichnis

- Aebli, H.** (1981): Denken. Das Ordnen des Tuns. Bd. 2. Stuttgart.
- Arendt, H.** (1970): Macht und Gewalt. München.
- Arnold, B.** (1993): Medienerziehung und moralische Entwicklung von Kindern. Eine medienpädagogische Untersuchung zur Moral im Fernsehen am Beispiel einer Serie für Kinder im Umfeld der Werbung. Frankfurt/Main.
- Aron, R.** (1963): Frieden und Krieg. Eine Theorie der Staatenwelt. Frankfurt/Main.
- Asouzu, I.** (1984): Kritische Betrachtungen der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Erwägungen zu praktisch-philosophischen Konfliktregelungsstrategien. Hildesheim.
- Aufenanger, S./Garz, D./Zutavern, M.** (1981): Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg. München.
- Aufenanger, S.** (1992): Verantwortung und Gerechtigkeit in Bezug auf Neue Medien. Gedanken und Vorschläge für die Umsetzung im schulischen Unterricht. In: Schmälzle, U. F. (Hrsg.): Neue Medien – Mehr Verantwortung! Analysen und pädagogischen Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit, S. 99-119. Bonn.
- Aufenanger, S.** (1992a): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim.
- Aufenanger, S.** (1993): Actionserien und ihre Helden: Warum Kinder sie lieben und Erzieher sie fürchten. In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gewalt im Fernsehen: (K)ein Thema für Kindergarten und Schule? LfR-Dokumentationen. Bd. 8, S. 36-49. Düsseldorf.
- Aufenanger, S.** (1993a): Erziehung gegen Gewalt im Kindergarten. In: Schmälzle, U. F. (Hrsg.): Mit Gewalt leben. Arbeit am Aggressionsverhalten in Familie, Kindergarten und Schule, S. 88-122. Frankfurt/Main.
- Aufenanger, S.** (1994): Strukturanalytische Rezipientenforschung – Familienwelt und Medienwelt von Kindern. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Forschungsgeschichte – Perspektiven, S. 403-412. Opladen.

- Aufenanger, S.** (1995): Wie Kinder und Jugendliche Gewalt im Fernsehen verstehen. In: Friedrichsen, M./ Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 228-234. Opladen.
- Aufenanger, S./Lenssen M.** (1995): Neue Medien Freunde unserer Kinder? Hgg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Aufenanger, S.** (1996): Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humoreske Programmkontexte. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. BLM-Schriftenreihe. Bd. 38. München.
- Aufenanger, S.** (2000): Medienpädagogik im 21. Jahrhundert. Kernpunkte einer pädagogischen Zukunftsforschung. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, S. 33-44. München.
- Baacke, D.** (1975): Kommunikationssituation Fernsehen als vorschulischer Sozialfaktor. In: Geisler, W./Kalb, P. E. (Hrsg.): Fernseherschule. Von Monstern, Mäusen und Moneten, S. 37-60. Weinheim; Basel.
- Baacke, D.** (1979): Realitätserfahrung und Ich-Findung durch Erzählen im Fernsehen. In: Fernsehen und Bildung (1979) 13/3, S. 222-242.
- Baacke, D./Kübler, H. D.** (Hrsg.) (1989): Qualitative Medienforschung: Konzepte und Erprobungen. Tübingen.
- Baacke, D.** (1998): Strukturelle und inhaltliche Veränderungen der Jugendphase und Folgerungen für das Gewaltphänomen. In: Dichanz, H. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse, S. 121-128. Bonn.
- Bach, G. R./Wyden, P.** (1970): Streiten verbindet. Formeln für faire Partnerschaft in Liebe und Ehe. Gütersloh.
- Bach, H./Knöbel, R./Arenz-Morch, A./Rosner, A.** (1984): Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen. Mainz.
- Bach, G. R./Goldberg, H.** (1988): Keine Angst vor Aggression. Die Kunst der Selbstbehauptung. Frankfurt/Main.
- Bachmair, B.** (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherfahrungen in assoziativen Freiräumen. 1. Teil: Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Kassel.

- Bachmair, B.** (1985): Ein Umschreibungsverfahren zur Entdeckung von Fernsehspuren im Handeln von Kindern. In: Bachmair, B. (Hrsg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung – Werkstattberichte, Gesamthochschule Kassel Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften, S. 93-121. Kassel.
- Bachmair, B.** (1987): Technologisierung der Lebenswelt von Kindern. Kommunikationstheoretische und -pädagogische Skizzen. In: Die Grundschulzeitschrift (1987) 9, S. 10-16.
- Bachmair, B.** (1989): Analyse symbolischer Vermittlungsprozesse am Beispiel von Kindergruppen. Überlegungen zum Zusammenhang von Forschungsgegenstand und Forschungsmethoden. In: Baacke, D./Kübler, H.-D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen, S. 194-222. Tübingen.
- Bachmair, B.** (1990): Wie, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Konsequenzen verarbeiten Kinder Fernseherlebnisse – pädagogische Perspektiven zum alltäglichen Fernsehen. In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Medienerziehung im Kindergarten. Neue Herausforderung durch private Programme? LfR-Dokumentationen. Bd. 3, S. 35-46. Düsseldorf.
- Bachmair, B.** (1993): TV-Kids. Ravensburg.
- Bachmair, B.** (1994): Handlungsleitende Themen: Schlüssel zur Bedeutung der bewegten Bilder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handelnde Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen, S. 171-184. Opladen.
- Bachmair, B.** (1996): Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R.** (1994): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 7. Aufl. Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo; Hong Kong; Barcelona; Budapest.
- Balla, B.** (1989): Konflikttheorie. In: Endruweit, G./Trommsdorff, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Bd. 2, S. 349-355. Stuttgart.
- Balser, H./Schrewe, H./Schaaf, N.** (Hrsg.) (1997): Schulprogramm Gewaltprävention. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied; Kriftel; Berlin.
- Bandura, A.** (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.

- Bause, U. et al.** (1992): Vom Märchen und anderen Geschichten. Zur theoretischen Basis und Analyse der Geschichte. In: Paus-Haase, I. (Hrsg.): Neue Helden für die Kleinen. Das (un)heimliche Kinderprogramm des Fernsehens. 2. Aufl., S. 57ff. Münster; Hamburg.
- Bayerische Staatsregierung** (1994): Jugend und Gewalt. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situationen, Ursachen, Maßnahmen. Bericht der Bayerischen Staatsregierung. München.
- Becker, G. E./Dietrich, B./Kaier, E.** (1976): Konfliktbewältigung im Unterricht. Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen. Bad Heilbrunn.
- Becker, B. et al.** (1992): Die neuen Zeichentrickserien: Immer wieder Action. In: Paus-Haase, I. (Hrsg.): Neue Helden für die Kleinen. Das (un)heimliche Kinderprogramm des Fernsehens. 2. Aufl., S. 152-199. Münster; Hamburg.
- Belson, W. A.** (1978): Television violence and the adolescent boy. Hampshire.
- Bente, G./Backes, M.** (1993): Vielsehen – ein neuer Weg in die Isolation? Eine Studie über die Auswirkungen des Fernsehkonsums auf soziale Interaktionskompetenz und Aggressionsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Hgg. v. Psychologischen Institut der Universität Köln. Köln.
- Bergler, R./Six, U.** (1979): Psychologie des Fernsehens. Wirkungsmodelle und Wirkungseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Wirkung auf Kinder und Jugendliche. Bern.
- Berkel, K.** (1984): Konfliktforschung und Konfliktbewältigung. Ein organisationspsychologischer Ansatz. Hgg. von Mayer, A./Brandstätter, H. Wirtschaftspsychologische Schriften der Universitäten München und Hamburg. Bd. 9. Berlin.
- Berkel, K.** (1985): Konflikttraining. Konflikte verstehen und bewältigen. Heidelberg.
- Berkel, K.** (1997): Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen. 5. Aufl. Heidelberg.
- Berkowitz L. et al.** (1963): Filmviolence and aggressive tendencies. In: Public Opinion Quarterly (1963) 27, S. 217-229.
- Berkowitz, L./Potegal, M./Knutson, J. F.** (Hrsg.) (1994): The dynamics of aggression: Biological and social progresses in dyads and groups. Hillsdale.
- Berkowitz, M. W.** (1986): Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, S. 89-123. Frankfurt/Main.

- Best, P.** (1999): Medienkompetenz der Kinder verlangt zu allererst Fernseherziehungskompetenz der Eltern. In: Schell, F./Stolzenburg, E./ Theunert, H. (Hrsg.): Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, S. 99-106. München.
- Bettelheim, B.** (1980): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart.
- Bettelheim, B.** (1988): Brauchen Kinder Fernsehen?
In: *Televizion* (1988) 1, S. 4-7.
- Bierhoff, H. W.** (1998): Ärger, Aggression und Gerechtigkeit: Moralische Empörung und antisoziales Verhalten. In: Bierhoff, H. W./Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen, S. 26-47. Stuttgart; Berlin; Köln.
- Bierkandt, R.** (1978): Der soziale Alltag von Kindern in Fernsehserien. München.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen** (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschritte der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied; Krefeld; Berlin.
- Blake, R. R. /Mouton, J. S.** (1964): The managerial grid. Houston.
- Blake, R. R. /Mouton, J. S.** (1970): The fifth achievement. In: *Journal of Applied Behavioral Science* (1970) 6, S. 413-416.
- Boeckmann, K.** (1981): Unterrichtstheorie und Mediendidaktik. Grundbausteine zum Fernstudienmaterial „Medien im Unterricht“ des Deutschen Instituts für Fernstudien. Tübingen.
- Böhme-Dürr, K.** (1999): Bildmagnet Fernsehen.
In: *Televizion* (1999) 12/1, S. 20-25.
- Böhnisch, L.** (1998): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim; München.
- Böttger, G.** (1996): Konflikte mit Jugendlichen lösen. Hamburg.
- Bofinger, J./Lutz, B./Spanhel, D.** (1999): Das Freizeit- und Medienverhalten von Hauptschülern. Eine explorative Studie über Hintergründe und Zusammenhänge. München.
- Bofinger, J.** (2000): Schüler – Freizeit – Medien. Ein Modellversuch und seine Folgen. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, S. 151-166. München.
- Bonfadelli, H.** (1999): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven. Konstanz.

- Bornewasser, M.** (1998): Soziale Konstruktion von Gewalt und Aggression. In: Bierhoff, H. W./Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen, S. 48-62. Stuttgart; Berlin; Köln.
- Bortz, J.** (1985): Lehrbuch der Statistik: Für Sozialwissenschaftler. Berlin; Heidelberg; New York; Tokyo.
- Boyatzis, Ch. I. et al.** (1995): Effects of „The Mighty Morphin Power Rangers“ on Children's Aggression with peers. In: Child Study Journal (1995), S. 45-56.
- Braun, G./Hünicke, W.** (1995): Konflikte selbstverantwortlich lösen. In: Pädagogik (1995) 7-8, S. 25-29.
- Brockhaus** (1997). Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Bd. 8. Leipzig; Mannheim.
- Brosius, G.** (1989): SPSS/PC and Advanced Statistics and Tables. Einführung und praktische Beispiele. Hamburg; New York.
- Brosius, H.-B.** (1987): Auswirkungen der Rezeption von Horror-Videos auf die Legitimation von aggressiven Handlungen. In: Rundfunk und Fernsehen (1987) 35, S. 71-91.
- Brosius, H.-B./Schmitt, I.** (1990): Horrorvideos im Kinderzimmer. Wer sieht sie und warum? In: Rundfunk und Fernsehen (1990) 38/4, S. 536-549.
- Brühlmeier, A.** (1996): Macht, Autorität und Konfliktlösung. Macht und Autorität in der Erziehung. Ursachen und Lösungen von Konflikten. Hgg. von der Stiftung Schule für das Kind. Zug.
- Bründel, H./Hurrelmann, K.** (1994): Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit unseren aggressiven Kindern um? München.
- Brusten, M./Hurrelmann, K.** (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München.
- Buchholz, E. W.** (1968): Ideologie und latenter sozialer Konflikt. Stuttgart.
- Buck, H. R.** (1976): Soziale Konflikte im politischen System. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für Politische Bildung. Bd. 1. München.
- Bühl, W. L.** (Hrsg.) (1972): Konflikt und Konfliktstrategie. München.
- Bühl, W. L.** (1976): Theorien sozialer Konflikte. Darmstadt.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (1993): Gewalt in der Schule. Dokumentation der Fachtagung in Glienicke bei Berlin vom 24.-26. März 1993. Heft 42. Bonn.

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung** (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Heft 72. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (Hrsg.) (1998): Handlungsfähig statt handgreiflich. Konflikte lösen – Gewalt vermeiden. Strategien für die Berufsausbildung. Bielefeld.
- Campbell, D. T./Stanley, J. C.** (1970): Experimental and Quasi-experimental designs for research on teaching. Deutsche Fassung in: Ingenkamp, K.-H. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 1. Weinheim.
- Cedar, R. B.** (1985): A meta-analysis of the Parent. Effective new Training outcome research literature. Dissertation. Boston University.
- Charlton, M.** (1972): Untersuchung zur Auswirkung aggressiver Filmmodelle auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern. Hamburg.
- Charlton, M./Jungjohann, Ch.** (1980): Eine Inhaltsanalyse bei Comics unter Verwendung von Kohlbergs Stufendefinition. In: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung, S. 433-443. Stuttgart.
- Charlton, M./Neumann, K.** (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methoden und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen. München; Weinheim.
- Charlton, M./Neumann, K.** (1989): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. Theorie, Methode und Anwendungsgebiete. In: Baacke, D./Kübler, H. D. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen, S. 177-193. Tübingen.
- Charlton, M./Bachmair, B.** (Hrsg.) (1990): Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Schriftreihe des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen. Bd. 24. München.
- Charlton, M./Neumann-Braun, K.** (1992): Medienkindheit Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung. München.

- Charlton, M./Borsca, M./Mayer, G./Haaf, B./Kleis, G.** (1996): Zugänge Medien-gewalt. Untersuchungen zu individuellen Strategien der Rezeption von Ge-waltdarstellungen im früheren Jugendalter. Hgg. von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen.
- Claus, T./Herter, D.** (1994): Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1994) 38, S. 10-20.
- Clauß, G./Finze-Falk, R./Partzsch, L.** (1994): Statistik für Soziologen, Pädago-gen, Psychologen und Mediziner. Bd. 1. Frankfurt/Main.
- Colby, A./Kohlberg, L.** (1978): Das moralische Urteil. Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Steiner, G. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII, S. 348-366. Zürich.
- Comstock, G. A./Paik, H. J.** (1991): Television and the american child, S. 234-285. New York.
- Coser, L.** (1956): The Function of social conflict. Glencoe, Illinois.
- Coser, L.** (1992): Theorie sozialer Konflikte. Neuwied; Berlin.
- Czaja, D.** (Hrsg.) (1997): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe. München.
- Dahrendorf, R.** (1958): Zu einer Theorie des sozialen Konflikts. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik (1958) 3, S. 76-92.
- Dahrendorf, R.** (1961): Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, S. 197-235. München.
- Dahrendorf, R.** (1967): Pfade aus Utopia. München.
- Dahrendorf, R.** (1968): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München.
- Dahrendorf, R.** (1972): Konflikt und Freiheit. München.
- Dann, H.-D./Heubeck, E./Strak, R.** (1994): Aggressionen und Störungen im Un-terricht. In: unterrichten/erziehen (1994) 1, S. 53-57.
- Dann, H.-D.** (1999): Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.(Hrsg.): For-schung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Kon-zepte und Prävention, S. 351-366. Weinheim; München.

- Darge, K.** (1998): Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – eine Pilotstudie. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien, S. 237-272. Opladen.
- de Kleer, J./Brown, J. S.** (1983): Assumptions and ambiguities in mechanistic mental models. In: Gentner, D./Stevens, A. L. (Hrsg.): Mental models, S. 155-190. Hillsdale.
- Dencik, L.** (1979): Plädoyer für eine revolutionäre Konfliktforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung, S. 247-270. Frankfurt/ Main.
- Deutsch, M.** (1973): The resolution of conflict. Yale.
- Deutsch, M.** (1976): Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse. Hgg. von Lückert, H.-R. München; Basel.
- Diehl, F./Sudek, R.** (1995): Gewalt und Aggressivität in der Schule. Ergebnis einer Befragung von Gymnasiasten. In: Pädagogik zeitgemäß (1995) 19.
- Diehl, J. M./Kohr, H.** (1991): Deskriptive Statistik. Eschborn bei Frankfurt/ Main.
- Doebert, R./Nunner-Winkler, G.** (1983): Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszenz. In: Lind, G./Hartmann, H./Wakenhut, R. (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt, S. 95-123. Weinheim; Basel.
- Doelker, Chr.** (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Umgang mit einem Medium. Stuttgart.
- Doelker, Ch.** (1993): Mediengewalt: Von A (wie Aristoteles) bis Z (wie Zombie). In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gewalt im Fernsehen: (K)ein Thema für Kindergarten und Schule? LfR-Dokumentationen. Bd. 8, S. 10-23. Düsseldorf.
- Dörner, D.** (1974): Die kognitive Organisation beim Problemlösen. Bern.
- Dörner, D./Reither, F.** (1978): Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie (1978) Bd. XXV/4, S. 527-551.
- Dörner, D.** (1979): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 2. Aufl. Stuttgart.
- Dörner, D.** (1981): Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. In: Psychologische Rundschau (1981) 31, S. 163-179.

- Dörner, D./Schaub, H./Stäudel, T./Strohschneider S.** (1982): Ein System zur Handlungsregulation oder – Die Interaktion von Emotion, Kognition und Motivation. Sonderdruck aus: Sprache und Kognition (1982). Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete. Vormaliges Memorandum Nr.57 des Lehrstuhls Psychologie II an der Universität Bamberg. Bern; Stuttgart; Toronto.
- Dörner, D.** (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München; Wien; Baltimore.
- Dörner, D.** (1983): Kognitive Prozesse und die Organisation des Handelns. In: Hacker, W./Volpert, W./Cranach, M. von (Hrsg.): Emotion und Kognition. München; Wien; Baltimore.
- Dörner, D./Kreuzig, H. W.** (1983): Problemlösefähigkeit und Intelligenz. In: Psychologische Rundschau (1983) 4, S. 185-192.
- Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T.** (1983): Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern; Stuttgart; Wien.
- Dörner, D./Reh, H./Stäudel, T.** (1983): Die Erklärung des Verhaltens. In: Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.): Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern; Stuttgart; Wien.
- Dörner, D./Reither, F./Stäudel, T.** (1983): Emotion und problemlösendes Denken. In: Mandl, H./Huber, G. L.: Emotion und Kognition. München; Wien; Baltimore.
- Dörner, D.** (1984): Denken, Problemlösen und Intelligenz. In: Psychologische Rundschau (1984) 1, S. 10-20.
- Dörner, D.** (1985): Verhalten, Denken und Emotionen. In: Eckensberger, L. H./Lantermann, E.-D. (Hrsg.): Emotion und Reflexivität. München; Wien; Baltimore.
- Dörner, D.** (1986): Diagnostik der operativen Intelligenz. In: Diagnostica (1986) 4, S. 290-308.
- Dörner, D.** (1987): Von der Logik des Mißlingens. Denken, Planen und Entscheiden in Unbestimmtheit und Komplexität. Erweitertes Manuskript eines Vortrags im Rahmen des Kolloquiums der deutschen Forschungsgemeinschaft in Bonn – Bad Godesberg am 21.10.1987. Memorandum Nr. 54 zum Projekt „Mikroanalyse“ DFG 200/5-7. Universität Bamberg.

- Dörner, D./Kaminski, G.** (1987): Handeln – Problemlösen – Entscheiden. In: Funkkolleg Psychobiologie. Verhalten bei Mensch und Tier. Studienbegleitbrief 6. Weinheim; Basel.
- Dörner, D.** (1988): Wissen und Verhaltensregulation. Versuch einer Integration. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München; Weinheim.
- Drescher, P. et al.** (1990): Horrorfilme – eine harmlose Freizeitbeschäftigung oder Ursache für Aggression und Leistungsabfall von Jugendlichen. In: Publizistik (1990) 35/4, S. 454-464.
- Eckensberger, L. H./ Reinshagen, H.** (1980): Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Eckensberger, L. H./ Silbereisen, R. K. (Hrsg.): Entwicklung sozialer Kognitionen. Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung, S. 65-131. Stuttgart.
- Eibl-Eibesfeldt, I.** (1975): Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung. München.
- Eibl-Eibesfeldt, I.** (1977): Studien zur intraindividuellen Konfliktforschung. München.
- Eibl-Eibesfeldt, I.** (1988): Der Mensch, das riskierte Wesen. Zur Naturgeschichte menschlicher Unvernunft. München.
- Eibl-Eibesfeldt, I.** (1990): Gewaltbereitschaft aus ethologischer Sicht. In: Rolinski, K./Eibl-Eibesfeldt, I. (Hrsg.): Gewalt in unserer Gesellschaft. Gutachten für das Bayerische Staatsministerium des Innern, S. 59-86. Berlin.
- Einsiedler, W.** (1993): Grundschulkinder und die Lebenswelt Medien. Hgg. vom Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nr. 75. Nürnberg.
- Eisel, S.** (1986): Minimalkonsens und freiheitliche Demokratie. Eine Studie zur Akzeptanz der Grundlagen demokratischer Ordnung in der BRD. Paderborn.
- Elias, N.** (1977): Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. 1 und 2. Frankfurt/Main.
- Elias, N.** (1981): Zivilisation und Gewalt. In: Matthes, I. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme, S. 98-124. Frankfurt/Main.
- Engel, U./Hurrelmann, K.** (1993): Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim; München.

- Ephron, L. R.** (1960): Group conflict in organizations. A critical appraisal of recent theories. In: *Berkely Journal of Sociology* (1960) 6, S. 53-72.
- Eron, L. D. et al.** (1972): Does television violence cause aggression ? In: *American Psychologist* (1972) 27, S. 253-263.
- Eron, L. D./Huesmann, L. R.** (1980): Adolescence aggression and television. In: *Annals of the New York Academy of Science* (1980) 347, S. 319-331.
- Euler, H.** (1973): *Arbeitskonflikt und Leistungsrestriktion im Industriebetrieb*. Düsseldorf.
- Euler, H.** (1999): Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte der Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, S. 191-206. Weinheim; München.
- Eyler, I.** (1980): Citizenship education for conflict. An empirical assessment of the relationship between principled thinking and tolerance for conflict and diversity. In: *Theory and Research in Social Education* (1980) 8, S. 11-16.
- Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M.** (1996): *Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr.
- Feger, H.** (1988): Konflikt und Entscheidung. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Psychologie*. 4. Aufl., S. 363-366. München.
- Feierabend, S./Windgasse, T.** (1998): Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von Drei- bis 13-jährigen. In: Dichanz, H. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse*, S. 108-120. Bonn
- Fend, H./Schneider, G.** (1984) Schwierige Schüler – schwierige Klassen. Abweichendes Verhalten, Sucht- und Delinquenzbelastung im Kontext von Schule. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1984) 1, S. 123-142.
- Fenigstein, A.** (1979): Does aggression cause a preference for viewing media violence? In: *Journal of Personality and Social Psychology* (1979) 37, S. 2307-2317.
- Fittkau, B./Müller-Wolf, H.-M./Schulz von Thun, F.** (1989): *Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen*. 6. Aufl. Aachen.

- Fölling-Albers, M.** (1995): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Oldenburg.
- Fölling-Albers, M./Hopf, A.** (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Opladen.
- Forschner, M.** (1985): Gewalt und politische Gesellschaft. In: Schöpf, A. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Anthropologisch-sozialwissenschaftliche Beiträge. Bd. 9, S. 13-36. Würzburg.
- Forschungsgruppe Schulevaluation** (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdener Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- Forster, J.** (1997): „Kooperation“ und „Wettstreit“. In: Luth, Chr./Wulf, Chr. (Hrsg.): Vervollkommen durch Arbeit und Bildung? S. 239-257. Weinheim.
- Forster, J.** (2000): Räume zum Lernen & Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“. Berlin.
- Franz, M./Schlesinger, H.** (1974): Probleme der Arbeit in der Hauptschule. Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg** (1993). Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung: Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg. Hamburg.
- Freitag, M./Hurrelmann, K.** (1993): Gewalt an Schulen: In erster Linie ein Jugendphänomen. In: Deutsche Schule (1993) 45, S. 24-25.
- Freitag, M./Frey, E.** (1994): Prävention von sexuellem Mißbrauch und Kindesmißhandlung. In: Kolip, P./Hurrelmann, K./Schnabel, P.-E. (Hrsg.): Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche, S. 297-319. Weinheim.
- Friedrichs, I.** (1981): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen.
- Friedrichs, J.** (1995): Mehr Gewalt in der Gesellschaft? Eine kritische Diskussion. In: Gegenwartskunde (1995) 1, S. 119-137.
- Friedrichsen, M.** (1995): Grundlagen und Perspektiven der Gewalt-in-den-Medien-Forschung. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 397-415. Opladen.
- Friedrichsen, M./Jenzowsky, S.** (1995): Methoden und Methodologie: Ein Vergleich ausgewählter Studien der 90er Jahre zur Gewalt in den Medien. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 292-330. Opladen.

- Fromm, E.** (1977): Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek bei Hamburg.
- Früh, W./Schönbach, K.** (1982): Der dynamische-transaktionale Ansatz. Ein neues Paradigma der Medienwirkungsforschung. In: Publizistik (1982) 27, S. 74-88.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.** (1996): Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.
- Fürstenau, B.** (1997): Entwicklung der Problemlösefähigkeit von Schülern durch Einsatz von Planspielen. In: Thonhauser, I./Riffert, F. (Hrsg.): Evaluation heute – zwölf Antworten auf aktuelle Fragen. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Bd. 36, S. 95-108. Braunschweig.
- Funk, W.** (Hrsg.) (1995): Nürnberger Schüler Studie 1994. Gewalt an Schulen. Regensburg.
- Galtung, J.** (1965): Institutionalized conflict resolution. A theoretical paradigm. In: Journal of Peace Research (1965), S. 348-397.
- Galtung, J.** (1969): Violence, Peace and Peace Research. In: Journal of Peace Research (1969) 6, S. 167-191.
- Galtung, J.** (1970): Feudal Systems. Structural Violence and the Structural Theory of Revolutions. In: Proceedings of the IPSA. Third General conference. Bd. 1. Assen.
- Galtung, J.** (1971): Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt/Main.
- Galtung, J.** (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg.
- Galtung, J.** (1978): Der besondere Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt: Typologien. In: Röttgers, K./Saner, H. (Hrsg.): Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene. Reihe Philosophie aktuell 7. Basel; Stuttgart.
- Gantner, H.** (1990): Die Bedeutung der Erkenntnisse Kohlbergs für die moralische Erziehung in der Hauptschule. Darmstadt.
- Geen, R. G.** (1990): Human aggression. Milton Keynes.
- Geis, G.** (1977): The relationship between type of peer interaction and development in moral judgement. Unpublished manuscript. Ambassador Colley.

- Gerbner, G./Gross, L./Morgan, M./Signorielli, N.** (1980): The „main-streaming“ of America. Violence Profile No. 11. In: Journal of Communication (1980) 30/3, S. 10-29.
- Glasl, F.** (1990): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater. 2. Aufl. Stuttgart.
- Gleich, U.** (1995): Das Angebot von Gewaltdarstellungen im Fernsehen. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 145-165. Opladen.
- Glöckel, H.** (1996): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Glöckel, H.** (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn.
- Gordon, T.** (1970): Parent effectiveness training. The „no-lose“ program for Raising responsible children. New York.
- Gordon, T.** (1972): Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hamburg.
- Gordon, T.** (1977a): Leader effectiveness training L. E. T. New York.
- Gordon, T.** (1977b): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg.
- Gordon, T.** (1991): Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden. 3. Aufl. München.
- Gordon, T.** (2000): Manager Konferenz. Effektives Führungstraining. Hamburg.
- Greenberg, B.** (1973): Viewing and listening parameters among British youngsters. In: Journal of Broadcasting (1973) 17, S. 173-188.
- Griese, H. M.** (1997): Action- /Gewalt-Serien bei RTL – eine exemplarische Kritik. In: Czaja, D. (Hrsg.): Kinder brauchen Helden. Power Rangers & Co. unter der Lupe, S. 247-265. München.
- Grimm, J.** (1992): Lust an der Angst. Grenzerfahrungen der Unterhaltung. In: Bertelsmann-Briefe (1992) 10, S. 58-61.
- Grimm, J.** (1993): Vom wahren Schrecken. Schockerlebnisse in der Mediengesellschaft. In: medien praktisch (1993) 17/1, S. 22-27.
- Grimm, J.** (1994): Kinder, Jugend und Medien. Bericht zum internationalen Forschungsstand. Bd. 2. Kiel.

- Grimm, J.** (1999): Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen. Opladen; Wiesbaden.
- Groebel, J.** (1988): Sozialisation durch Fernsehgewalt. In: Publizistik (1988) 33/2-3, S. 468-480.
- Groebel, J.** (1989): Erlebnisse durch Medien. In: Haase, M./Schulz, W. (Hrsg.): Massenkommunikation. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1989), S. 351-363.
- Groebel, J./Gleich, U.** (1993): Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Opladen.
- Groebel, J./Hoffmann-Riem, W./Köcher, R./Lange B.-P./Mahrenholz, E. G./Mestmäcker, E.-J./Scheithauer, J./Schneider, N.** (1995): Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland. Hgg. von Hamm, J. Gütersloh.
- Groebel, J.** (1998): The UNESCO global study of media violence. Paris.
- Groebel, J.** (2000): Viele Faktoren, viele Folgen. Die Auswirkungen von Gewalt in den Medien. In: Schulmagazin 5 bis 10 (2000) 10, S. 4-7.
- Grunwald, W.** (1982): Konflikt – Konkurrenz – Kooperation: Eine theoretisch-empirische Konzeptanalyse. In: Grunwald, W./Lilge, H.-G. (Hrsg.): Kooperation und Konkurrenz in Organisationen, S. 50-96. Bern.
- Gudjons, H.** (1997): Konflikte in der Schule. Bearbeitung und Lösung. In: Pädagogik (1997) 10. S. 6-7.
- Günther, M.** (2000): Medien und Gewalt – ist Gewalt (v)erlernbar? In: medien praktisch (2000) 2, S. 26.
- Haan, N./Jones, L./Kohlberg, L.** (1976): Family patterns of moral reasoning. In: Child development (1976) 47, S. 1204-1206.
- Habermas, J.** (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, S. 63ff. Frankfurt/Main.
- Hacker, F.** (1985): Aggression. Die Brutalisierung unserer Welt. Düsseldorf; Wien.
- Hafeneger, B.** (1996): Die Gewalt der Jugend. Eine wissenschaftliche Debatte geht zu Ende, aber die Phänomene bleiben. In: Frankfurter Rundschau vom 06.08.1996.

- Hartup, W./Laursen, B.** (1993): Conflict and context in peer relations. In: Hart, C. (Hrsg.): Children on playgrounds. Research perspectives and applications, S. 44-84. Albany.
- Hasebrink, U.** (1995): Zur Nutzung action- und gewaltorientierter Fernsehangebote. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 194-227. Opladen.
- Haug-Schnabel, G.** (1994): Das neue biologische Aggressionsverständnis. Biologen in unserer Zeit. In: Informationen des Verbandes Deutscher Biologen e. V. (1994) 5, S. 65-70.
- Hearold, S.** (1986): A Synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In: Comstock, G. (Hrsg.): Public communication and behavior (Vol. 1), S. 65-133. New York.
- Heinrichs, H.** (1974): Kind und Mediengewalt. In: Silbermann, A. et al. (Hrsg.): Aggression und Fernsehen. Gefährdet das Fernsehen die Kinder? S. 25-40. Tübingen.
- Heitmeyer, W.** (1992): Desintegration und Gewalt. In: Pädagogisches Zentrum Berlin (Red.): Schule ohne Gewalt. Bd. 1. Berlin.
- Heitmeyer, W. et al.** (1995): Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim; München.
- Heitmeyer, W./Ulbrich-Herrmann, M.** (1999): Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengung schulbezogener Gewaltforschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./ Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 45-62. Weinheim; München.
- Hersh, R./Paolitto, D./Reimer, J.** (Hrsg.) (1979): Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg. New York.
- Herzig, B.** (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster; New York; München; Berlin.
- Hickethier, K.** (1995): Perspektiven der Programmentwicklung im deutschen Fernsehen. Beobachtungen und Mutmaßungen. In: Hirsch, W. (Hrsg.): Fernsehen – Perspektiven eines Alltagsmediums, S. 41-55. Münster.
- Hicks, D. J.** (1968): Short- and long-term retention of affectively varried modeled behavior. In: Psychometric Science (1968) 11, S. 369-370.

- Hilgers, E.** (1987): Eine Hauptschule äußert sich über Disziplinschwierigkeiten. In: Unterrichtsstörung. Jahresheft 5 des Friedrichverlags. Seelze.
- Hilligen, W.** (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen.
- Hilpert, K.** (1996): Gewalt im Alltag: Wahrnehmung und Komplexität eines Phänomens. In: Hilpert, K. (Hrsg.): Die ganz alltägliche Gewalt. Eine interdisziplinäre Annäherung, S. 7-18. Opladen.
- Hobbes, T.** (1966): Leviathan. Neuwied (erstmals 1651).
- Hofmann, J.** (1985): Anmerkungen zur begriffsgeschichtlichen Entwicklung des Gewaltbegriffs. In: Schöpf, A. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Anthropologisch-sozialwissenschaftliche Beiträge. Bd. 9, S. 259-272. Würzburg.
- Hold-Cavell, B./Borsutzky, D.** (1986): Strategies to obtain high regard. A longitudinal study of a group of preschool children. In: Ethology and Sociobiology (1986) 7, S. 39-56.
- Hold-Cavell, B./Attili, G./Schleidt, M.** (1996): A cross-cultural comparison of children's behaviour during their first year in preschool. In: International Journal of Behavioral Development (1996) 9, S. 471-483.
- Holstein, C. B.** (1972): The relation of children's moral judgement level to that of their parents and the communication patterns in the family. In: Smart, R./Smart, M. (Hrsg.): Readings in child development. New York.
- Holtappels, H. G.** (1987): Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationalen und interaktionellen Handlungskontext der Schule. Bochum.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.** (Hrsg.) (1999): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim; München.
- Hondrich, K. O.** (1973): Theorie der Herrschaft. Frankfurt/Main.
- Horn, K.** (1973): Die gesellschaftliche Produktion der Gewalt. In: Leviathan (1973) 1 (3), S. 310-348.
- Horn, K.** (1974): Gesellschaftliche Produktion von Gewalt. Vorschläge zu ihrer politpsychologischen Untersuchung. In: Horn, K./Luhmann, N./Narr, W.-D.: Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik. Frankfurt/Main.
- Horn, K.** (1978): Gewalt und Aggression. In: Röttgers, K./Saner, H. (Hrsg.): Gewalt und Aggression, S. 33-49. Basel.
- Horn, K.** (1979): Wissenschaft und Gewalt. In: Psychologie heute (1979) 7, S. 30-39.

- Horn, K.** (1988): Gewalt – Aggression – Krieg. Studien zu einer psychoanalytisch orientierten Sozialpsychologie des Friedens. Baden-Baden.
- Hornstein, W.** (1996): Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. In: Hilpert, K. (Hrsg.): Die ganz alltägliche Gewalt. Eine interdisziplinäre Annäherung, S. 19-43. Opladen.
- Hornung, K.** (1980): Konflikt. In: Gutjahr-Löser, P./Hornung, K. (Hrsg.): Politisch-Pädagogisches Handwörterbuch, S. 173-179. München.
- Huber, H.** (1997): Ethische Themen in Märchen und Sagen. Hgg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. Donauwörth.
- Huesmann, L. R.** (1982): Television violence and aggressive behavior. In: Pearl, D./Bouthilet, L./Lazar, J. (Hrsg.): Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties. S. 126-137. Rockville.
- Huesmann, L. R./Eron, L. D.** (1986): The Development of Aggression in children of Different Cultures. Psychological Processes and Exposure to violence. In: Huesmann, L. R./Eron, L. D. (Hrsg.): Television and the Aggressive Child. A Cross-National Comparison, S. 1ff. Hillsdale.
- Huesmann, L. R.** (Hrsg.) (1994): Aggressive behavior. Current perspectives. New York.
- Hurrelmann, B.** (1989): Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmerweiterungen auf den Mediengebrauch. Weinheim; München.
- Hurrelmann, K.** (1990): Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.-D./Baumann J. et al. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. III, S. 363-379. Berlin.
- Hurrelmann, K./Freitag, M.** (1993): Gewalt an Schulen. In erster Linie ein Jugendproblem. Forschungsbericht. Universität Bielefeld.
- Hurrelmann, K./Rixius, N./Schirp, H.** (1999): Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention. Weinheim; Basel.
- Ineichen, H.** (o. J.): Gerechtigkeit als Grundlage gesellschaftlich-politischer Ordnung. In: Kössler, H. (Hrsg.): Gerechtigkeit. Erlanger Forschungen. Reihe A. Bd. 86. Sonderdruck. Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.
- Jäger, S./Jäger, T.** (1998): Gewalt und kein Ende? Ein programmatischer Präventionsansatz. In: Außerschulische Bildung (1998) 3-4, S. 252-257.

- Jäger, T.** (1999): Das Landauer-Anti-Gewalt-Programm für Schülerinnen und Schüler (LAPSUS). Hintergründe, Projektverlauf und erste Erfahrungen. In: Newsletter (1999) 4/3, S. 33-44.
- Janke, K.** (1997): Stars, Idole, Vorbilder. Was unterscheidet sie? In: Schüler. Stars – Idole – Vorbilder (1997), S. 18-21.
- Jasper, W.** (1997): Klassenlehrer – Konfliktbewältiger. In: Pädagogik (1997) 10, S. 23-25.
- Jefferys, K./Noack, U.** (1999): Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm. Vermitteln. Lichtenau.
- Jensen, K./Rogge J. U.** (1980): Der Medienmarkt für Kinder in der Bundesrepublik. Reihe Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen. Bd. 50. Tübingen.
- Jerger, G.** (1995): Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt/Main.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T.** (1975): Learning together and alone. Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs, N. J.
- Johnson-Laird, P. N.** (1980): Mental models in cognitive science. In: Cognitive Science (1980) 4, S. 71-115.
- Jugendwerk der Deutschen Shell** (Hrsg.) (1992): Shell Jugendstudie: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Opladen.
- Kalkofe, O. et al.** (1992): Actionserien – Anatomie eines Genres. In: Paus-Haase, I. (Hrsg.): Neue Helden für die Kleinen. Das (un)heimliche Kinderprogramm des Fernsehens. 2. Aufl., S. 95-150. Münster; Hamburg.
- Kanning, U. P.** (1997): Selbstwertdienliches Verhalten und soziale Konflikte. Münster; New York; München; Berlin.
- Kempf, W.** (1981): Aggressionsforschung und Friedenssicherung. In: Kempf, W./Aschenbach, G. (Hrsg.): Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte praxisorientierter psychologischer Forschung, S. 121-145. Bern.

- Kepplinger, H. M./Dahlem, S.** (1990): Medieninhalte und Gewaltanwendungen. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. et al. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. III, S. 383-390. Berlin.
- Kerner, H.-J./Kaiser, G./Kreuzer, A./Pfeiffer, Ch.** (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt aus kriminologischer Sicht. Gutachten der Unterkommission. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. et al. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), S. 415-606. Berlin.
- Kiener, F.** (1983): Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression. Göttingen.
- Kirchhoff, G.** (1976): Soziale Konflikte in der Arbeitswelt. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für Politische Bildung. Bd. 2. München.
- Kleber, E.** (1990): Fernsehwerbung durchschaubar gemacht – Ein Unterrichtsprojekt in der Grundschule. In: Ortner, A./Ortner U. J. (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge, S. 205-216. Donauwörth.
- Kleber, E.** (2000): Kinder und Werbung. In: Lernchancen (2000) 3/14, S. 15-19.
- Kleber, E.** (2000a): Aktuelle Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zu offenen Lern- und Organisationsformen. Aufbau von fachlichem und heuristischem Selbstvertrauen am Beispiel des Wochenplanunterrichts im Rahmen eines Theorie-Praxis-Modells. Frankfurt/Main.
- Kleber, H./Meinhof, C.** (1998): Bilder, Bilder, Bilder...; Integrative Medienerziehung: Bildmedien. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Sammelwerk Medienzeit. Praxisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Kleber, H.** (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven. München.
- Kleber, H.** (2000a): Gewaltdarstellungen im Fernsehen. Problemlage, Möglichkeiten und Ansatzpunkte pädagogischen Handelns. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, S. 167-194. München.
- Kleber, H.** (2002a): Gewalt an Schulen – Gewalt in den Medien. In: unterrichten/erziehen 21 (2002)², S. 65-69

- Kleber, H.** (2002b): Gewalt in der Realität – Gewalt in den Medien. In: Dokumentation des 23. Mittelfränkischen Lehrertages. Hgg. vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband. Bezirksverband Mittelfranken. Nürnberg/Schwabach.
- Kleber, H.** (2002c): Gewalt und Gewaltprävention. Förderung der Konfliktlösefähigkeit von Schülern im Rahmen eines Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung. In: Krebs, U./Forster, I. (2002) (Hrsg.): Vom Opfer zum Täter? Gewalt in Erziehung und Schule von den Sumerern bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn.
- Kleber, H.** (2003): Konflikte gewaltfrei lösen. Medien- und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin.
- Kleiter, E. F.** (1993): Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Problemstand. In: Empirische Pädagogik (1993) 7/4, S. 345- 389.
- Kleiter, E. F.** (1994): Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Darstellung einer empirischen Pilotstudie. In: Empirische Pädagogik (1994) 8/1, S. 3-57.
- Kleiter, E. F.** (1997): Film und Aggression – Aggressionspsychologie. Theorie und empirische Ergebnisse mit einem Bezug zur Allgemeinen Aggressionspsychologie. Weinheim.
- Kleiter, E. F.** (1999): Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral. Über den Zusammenhang von Selbstverwirklichung/Individualisierung, Egozentrismus und Verantwortung/Moral. Bd. I. Weinheim.
- Klima, R.** (1988): Konflikt. In: Fuchs, W./Klima, R./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen.
- Klingler, W./Groebel, J.** (1994): Kinder und Medien 1990. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Schriftenreihe Media Perspektiven. Bd. 13. Baden-Baden.
- Klockhaus, R./Habermann-Morbey, B.** (1986): Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle.
- Kluwe, R. H.** (1990): Problemlösen, Entscheiden und Denkfehler. In: Hoyos, C./Zimolong, B. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, S. 121-147. Göttingen.
- Knopf, H. et al.** (1994): Gewalt in Schulen Sachsen-Anhalts. Halle.

- Knopf, H.** (Hrsg.) (1997): Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten. München.
- König, R.** (Hrsg.) (1968): Soziologie. Frankfurt/Main.
- Kohlberg, L.** (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt/Main.
- Kohlberg, L./Graham, R.** (1974): Moral development and life-outcomes. Prospectus for research project. Harvard University.
- Kohlberg, L./Wasserman, E.** (1975): The just community school. The theory and The Cambridge cluster experiment. Collected papers. Harvard University.
- Kohlberg, L.** (1976): Moral stages and moralization – The cognitive-development approach. In: Lickona, T. (Hrsg.): Moral development and behavior, S. 31-53. New York.
- Kohlberg, L./Turiel, E.** (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, S. 13-80. Weinheim; Basel.
- Kohlberg, L.** (1979): Justice as reversibility. In: Laslett, P./Fishkin, I. (Hrsg.): Philosophy, Politics and Society, S. 257-272. New Haven.
- Kohlberg, L.** (1984): Moral Development. New York.
- Kohlberg, L.** (1984a): Essays on Moral Development. Bd. 2. The Psychology of Moral Development. San Francisco.
- Kohlberg, L.** (1986): Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, S. 21-55. Frankfurt/Main.
- Kohlberg, L.** (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/Main.
- Krapp, A./Hofer, M./Prell, S.** (1982): Forschungs-Wörterbuch. Grundbegriffe zur Lektüre wissenschaftlicher Texte. München; Wien; Baltimore.
- Krappmann, L./Oswald, H.** (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim; München.
- Krause, D.** (1996): Luhmann-Lexikon. Stuttgart.
- Kreuzinger, B./Maschke, K.** (1995): Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler. In: Funk, W. (Hrsg.): Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen, S. 223-258. Regensburg.

- Krey, V. et al.** (1986): Zum Gewaltbegriff im Strafrecht. 1. Teil: Probleme der Nötigung mit Gewalt. In: Bundeskriminalamt Wiesbaden (Hrsg.): Was ist Gewalt? Bd. 1: Strafrechtliche und sozialwissenschaftliche Darlegungen, S. 11-106. Wiesbaden.
- Kriesberg, L.** (1973): The sociology of social conflicts. New Jersey.
- Krippendorff, E.** (1974): Friedensforschung. Gütersloh.
- Krüger, U. M.** (1994): Gewalt in Informationssendungen und Reality TV. Quantitative und qualitative Unterschiede im öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehen. In: media Perspektiven (1994) 2, S. 72-85.
- Krumm, V.** (1997): Gewalt in der Schule. In: Empirische Pädagogik (1997) 11/2, S. 111-115.
- Krysmanski, H.-J.** (1971): Soziologie des Konflikts. Reinbek bei Hamburg.
- Kübler, H. D.** (1977): Kompetente Kinder vor'm Bildschirm. Grundlegung einer subjektorientierten Fernsehpädagogik. In: medien und erziehung (1977) 21/2, S. 81-101.
- Kübler, H. D.** (1982): Medienbiographien – ein neuer Ansatz der Rezeptionsgeschichte. In: medien und erziehung (1982) 26/4, S. 194-205.
- Kübler, H. D./Swoboda, W. H.** (1998): Wenn die Kleinen fernsehen. Forschungsprojekt über die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. Berlin.
- Kunczik, M.** (1983): Wirkungen von Gewaltdarstellungen in Zeichentrickfilmen. In: media Perspektiven (1983) 5, S. 338-342.
- Kunczik, M.** (1988): Meßbare Wirkungen – Unermeßliche Folgen? In: Eisenhauer, H. R./Hübner, H.-W. (Hrsg.): Gewalt in der Welt – Gewalt im Fernsehen. Mainzer Tage der Fernsehkritik. Band XIX, S. 73-90. Mainz.
- Kunczik, M./Bleh, W./Maritzen, S.** (1993): Audiovisuelle Gewalt und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Eine schriftliche Befragung klinischer Psychologen und Psychiater. In: Medienpsychologie (1993) 5.
- Kunczik, M.** (1993): Gewaltdarstellungen – ein Thema seit der Antike. Zur Geschichte der Auseinandersetzung um Gewalt in den Medien. In: media Perspektiven (1993) 3, S. 108-113.
- Kunczik, M.** (1993a): Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. In: media Perspektiven (1993) 3, S. 98-107.
- Kunczik, M.** (1996): Gewalt und Medien. 3. Aufl. Köln; Weimar; Wien.

- Kunczik, M./Zipfel, A.** (1998): Wirkungen von Gewaltdarstellungen. In: Dichanz, H. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse, S. 177-186. Bonn.
- Lamnek, S.** (1994): Zur Phänomenologie der Gewalt an Schulen. (Vortragsmanuskript)
- Lamnek, S.** (1995): Gewalt in Massenmedien und Gewalt von Schülern. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West, S. 225-256. Opladen.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart** (Hrsg.) (1987): Medien-erziehung in der Realschule. Stuttgart.
- Landesinstitut für Erziehung und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (1991): Schule und Werteerziehung. Ein Werkstattbericht. Soest.
- Landesinstitut für Erziehung und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.) (1995): Werteerziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Soest.
- Lehrplan für die Hauptschule** (1997): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 29. Oktober 1997 Nr. IV/3 – S 7410/2 . 4/141584. München.
- Lempert, W.** (1988): Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II. Essen.
- Lenßen, M./Aufenanger, S.** (1986): Zur Rekonstruktion von Interaktionsstrukturen. Neue Wege zur Fernsehanalyse. In: Aufenanger, S./Lenßen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, S. 123-204. München.
- Lerchenmüller, H.** (1986): Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung. Köln.
- Lerchenmüller, H.** (1987): Soziales Lernen in der Schule. Zur Prävention sozial-auffälligen Verhaltens. Ein Unterrichtsprogramm für die Sekundarstufe I. Bochum.
- Lewin, K.** (1935): A dynamic theory of personality. New York.
- Lickona, T.** (1980): Beyond justice. A curriculum for cooperation. In: Cochrane, D./Manley-Casimir, M. (Hrsg.): Development of moral reasoning, S. 108-147. New York.

- Lickona, T.** (1989): Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können. München.
- Liebau, E.** (1995): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Die Deutsche Schule (1995) 2, S. 207-215.
- Liebau, E.** (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim; München.
- Lienert, G. A./Raatz, U.** (1994): Testaufbau und Testanalyse. 5. Aufl. Weinheim.
- Löhr, P./Schmidbauer, M.** (1996): Kinder – und Jugendsendungen in Fernsehen und Hörfunk. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Sammelwerk Medienzeit. Basisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Lösel, F./Bliesener, T./Averbeck, M.** (1999): Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: Schäfer, M./Frey, D.: Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, S. 65-89. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle.
- Lösel, F./Bliesener, T./Averbeck, M.** (1999a): Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 137-154. Weinheim; München.
- Lorenz, K.** (1963): Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien.
- Lorenzen, P./Schwemmer, O.** (1973): Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. Mannheim.
- Luca-Krüger, R.** (1988): Das Gute soll gewinnen. Gewaltvideos im Erleben weiblicher und männlicher Jugendlicher. In: Publizistik (1988) 33/2-3, S. 481-492.
- Luca, R.** (1991): Gewalt in Horrorvideos – Faszination für Jungen und Mädchen? In: Büttner, Chr./Meyer, E. W. (Hrsg.): Rambo im Klassenzimmer, S. 113-139. Weinheim; Basel.
- Luca, R.** (1993): Zwischen Ohnmacht und Allmacht. Unterschiede im Erleben medialer Gewalt von Mädchen und Jungen. Frankfurt/Main; New York.
- Luhmann, N.** (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/Main.

- Lukesch, H.** (1985): Grunddaten zur Nutzung und Bedeutung von Videofilmen durch Kinder und Jugendliche. Regensburg.
- Lukesch, H.** (1989a): Video im Alltag der Jugend. Regensburg.
- Lukesch, H./Kischkel, K.-H./Amann, A./Birner, S./Hirte, M./Kern, R./ Moosburger, R./Müller, L./Schubert, B./Schuller, H.** (1989b): Jugendmediestudie. Verbreitung, Nutzung und ausgewählte Wirkungen von Massenmedien bei Kindern und Jugendlichen. Eine Multi-Medien-Untersuchung über Fernsehen, Video, Kino, Video- und Computerspiele sowie Printprodukte. Regensburg.
- Lukesch, H.** (1991): Pädagogische Relevanz? In: Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.): Von Sinnen und Medien. Dialoge zur Medienpädagogik, S. 60-66. Andechs.
- Lukesch, H.** (1996): Medien und ihre Wirkungen. Eine Einführung aus Sicht der Wissenschaft. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Sammelwerk Medienzeit. Basisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Lukesch, H.** (1997): Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Sammelwerk Medienzeit. Basisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Maaß, C.** (1992): Gewaltdarstellung in den Medien. In: Schmälzle, U. F. (Hrsg.): Neue Medien – Mehr Verantwortung! Analysen und pädagogische Handreichungen zur ethischen Medienerziehung in Schule und Jugendarbeit, S. 235-257. Bonn.
- Mack, R. W./Snyder, R. C.** (1957): The analysis of social conflict. Toward an overview and synthesis. In: Journal of Conflict Resolution (1957) 1, S. 212-248.
- Mandl, H./Friedrich H. F./Hron A.** (1993): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidemann, B./Knapp, A. et al.: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Hemsbach.
- Mansel, I./Hurrelmann, K.** (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998) 50, S. 78-109.
- Marcuse, H.** (1969): Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Mayring, P.** (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.

- Mead, G. H.** (1980): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Meier, U.** (1999): Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 225-242. Weinheim; München.
- Melzer, W./Rostampour, P.** (1996): Schulische Gewaltformen und Opfer-Täter-Problematik. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern, S. 131-148. Opladen.
- Merten, K.** (1993): Darstellung von Gewalt im Fernsehen. Programmanalyse: 20.3. – 3.4.1993. Münster.
- Mettler-von Meibom, B.** (1994): Programmqualität/Wertekanon: ein Streitfall. In: epd Kirche und Rundfunk (1994) 36, S. 3-8.
- Mikos, L.** (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin; München.
- Mikos, L.** (1995): Zur Faszination von Action- und Horrorfilmen. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): Gewaltdarstellungen in den Medien, S. 166-193. Opladen.
- Milavsky, J. R./Kessler, R./Stipp, H. H./Rubens, W. S.** (1982): Television and Aggression. A panel study. New York.
- Milgram, S.** (1974): Das Milgram-Experiment. Reinbek bei Hamburg.
- Miller, R.** (Hrsg.) (1996): Schule selbst gestalten. Bd.1: Beziehung und Interaktion. Weinheim; Basel.
- Ministerium für Bildung und Kultur in Rheinland-Pfalz** (1993): Gewalt an Schulen. Antwort auf die große Anfrage der Fraktion der CDU. Drucksache 12/2635. Landtag Rheinland-Pfalz vom 25. 2. 1993.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein** (1993): Gewalt an Schulen in Schleswig-Holstein – Gutachterliche Stellungnahme.
- Minnemann, E.** (1995): Fernsehen, Kinder, Familie. Der Einfluß des elterlichen Erziehungsstils auf das Mediennutzungsverhalten von Kindern. In: Katholisches Institut für Medieninformation. Bilderkiste: Fernsehen mit Kindern (1995) 3.

- Mirz, D.** (1996): Die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg. Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen für Schule und Unterricht am Beispiel der bayerischen Hauptschule. Zulassungsarbeit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Lehrstuhl Schulpädagogik) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Mitscherlich, A.** (1974): Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Frankfurt/Main.
- Moser, H.** (1995): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen.
- Müller-Fohrbrodt, G.** (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Opladen.
- Nachtigall, Ch.** (1998): Selbstorganisation und Gewalt. Münster; New York; München; Berlin.
- Narr, W.-D.** (1973): Gewalt und Legitimität. In: Leviathan (1973) 1, S. 7-42.
- Narr, W.-D.** (1983): Über Notwendigkeit und Möglichkeiten, Gewalt zu bewerten. In: Calließ, I. (Hrsg.): Gewalt in der Geschichte. Beiträge zur Gewaltaufklärung im Dienste des Friedens. Düsseldorf.
- Neubauer, W. F./Gampe, H./Knapp, R.** (1988): Konflikte in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung. Neuwied.
- Newell A./Simon, H. A.** (1972): Human problem solving. Englewood Cliffs.
- Nicholson, M.** (1973): Konfliktanalyse. Gütersloh.
- Nicklas, H.** (1984): Erziehung zum Ekel vor Gewalt. In: Steinweg, R. (Red.): Vom Krieg der Erwachsenen gegen die Kinder, S. 239-250. Frankfurt/ Main.
- Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R.** (1993): Gewalt und Aggression in Schleswig-Holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993) 5, S. 775-798.
- Nollmann, G.** (1997): Konflikte in Interaktion, Gruppe und Organisation. Opladen.
- Nolting, H.-P.** (1994): Lernfall Aggression. Reinbek bei Hamburg.
- Ohe, W. v. d.** (1988): Konflikt. In: Lippert, E./Wachtler, G. (Hrsg.): Frieden. Ein Handwörterbuch, S. 216-229. Opladen.
- Olweus, D.** (1993): Bullying at School. What we know and what we can do. Oxford; Camebridge/Massachusetts.
- Olweus, D.** (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle.

- Olweus, D.** (1999): Täter-Opfer-Probleme in der Schule; Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 281-298. Weinheim; München.
- Oser, F./Schläfli, A.** (1986): Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, S. 217-251. Frankfurt/Main.
- Oser, F.** (1987): Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Kohlberg'schen Konzepts der moralischen Erziehung in unseren Schulen. In: Lind, G./ Raschert, J.(Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit, S. 44-53. Weinheim; Basel.
- Oser, F.** (1988): Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention. Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungsfördernde Kontroversen ermöglichen. In: Unterrichtswissenschaft (1988) 16, S. 9-22.
- Oser, F./Althof, W.** (1997): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart.
- Oser, F.** (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolges. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen.
- Oswald, H./Kuhn, H. P.** (1994): Fernsehhäufigkeit von Jugendlichen. Analyse des Einflusses von Eltern und Freunden. In: Media Perspektiven (1994) 1.
- Ott, G.** (1970): Frühe politische Ordnungsmodelle. München.
- Patterson, G. R./Bank, L.** (1989): Some amplifying mechanisms for pathologie processes in families. In: Gunnar, M. R./Thelen, E. (Hrsg.): Systems and development. The Minnesota symposium on child psychology 22, S. 167-209. Hillsdale.
- Paus-Haase, I.** (1986): Soziales Lernen in der Sendung „Sesamstraße“. Versuch einer Standortbestimmung. München.
- Paus-Haase, I.** (Hrsg.) (1992): Neue Helden für die Kleinen. Das (un)heimliche Kinderprogramm des Fernsehens. 2. Aufl. Münster; Hamburg.
- Paus-Haase, I.** (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Opladen; Wiesbaden.

- Paus-Haase, I.** (1999): Medienrezeption und Medienaneignung von drei- bis zehnjährigen Kindern und daraus resultierende Ansatzpunkte für die Förderung von Medienkompetenz. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, S. 81-91. München.
- Paus-Haase, I.** (2000): Identitätsgenese im Jugendalter – Zu den Koordinaten des Aufwachsens vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen – eine Herausforderung für die Jugendforschung. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, S. 55-81. München.
- Petermann, F.** (1978): Veränderungsmessung. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz.
- Petermann, F./Petermann, U.** (1993): Training mit aggressiven Kindern. Weinheim.
- Peters, H.** (1995): Da werden wir empfindlich. Zur Soziologie der Gewalt. In: Lamnek, S. (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West, S. 30-36. Opladen.
- Petillon, H.** (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main.
- Pfeifer, W.** (1989): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin.
- Pfeiffer, C.** (1998): Juvenile Crime and Violence in Europe. In: Tonry, M. (Hrsg.): Crime and Justice. A Review of Research. Volume 23, S. 255-328. Chicago.
- Pfeiffer, C./Wetzels, P.** (1998): Migration, soziale Lage und Entwicklung der Jugendgewalt. Eine Zwischenbilanz aktueller empirischer Forschungsarbeiten in sieben Thesen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Piaget, I.** (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/Main.
- Pikas, A.** (1973): Rationale Konfliktlösung. Heidelberg.
- Pilz, G. A.** (1982): Wandlungen der Gewalt im Sport. Eine entwicklungssoziologische Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Frauensports. Ahrensburg bei Hamburg.
- Pilz, G. A.** (1994): Gewalt. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. 5. Aufl., S. 261-264. Weinheim.
- Pondy, L. R.** (1967): Organizational conflict. Concepts and models. In: Administrative Science Quarterly (1967) 12, S. 296-320.

- Popp, U.** (1999): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 207-223. Weinheim; München.
- Popper, K. R.** (1994): Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München; Zürich.
- Power, C.** (1983): Die moralische Atmosphäre in der Schule. Eine Analyse demokratischer Versammlungen. In: Lind, G./Hartmann, H./Wakenhut, R. (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt, S. 123-136. Weinheim; Basel.
- Putz-Osterloh, W.** (1988): Wissen und Problemlösen. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München; Weinheim.
- Rahim, M. A./Bonoma, T. V.** (1979): Managing organizational conflict. A model for diagnosis and intervention. In: Psychological Reports (1979) 44, S. 1323-1344.
- Rahim, M. A.** (1983): A measure of styles of handling interpersonal conflict. In: Academy of Management Journal (1983) 26 (2), S. 368-376.
- Rahim, M. A.** (1992): Managing conflict in organizations. 2. Aufl. Westport.
- Rammstedt, O.** (1974): Zum Leiden an der Gewalt. In: Horn, K./Luhmann, N./Narr, W.-D.: Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik. Frankfurt/Main.
- Rammstedt, O.** (1978): Grenzen der Gewalt. In: Röttgers, K./Saner, H. (Hrsg.): Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene. Reihe Philosophie aktuell 7. Basel; Stuttgart.
- Rapoport, A.** (1974): Conflict in man-made environment. Harmondsworth.
- Rathmayr, B.** (1996): Die Rückkehr der Gewalt. Wiesbaden.
- Reh, H.** (1981): Denkstrukturen und deren Analyse. In: Dörner, D./Kreuzig H. W./Reither F./Stäudel, T. (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität. Lehrstuhl Psychologie II der Universität Bamberg. Bamberg; Lohhausen.
- Reither, F.** (1979): Über die Selbstreflexion beim Problemlösen. Dissertation im Fachbereich Psychologie der Justus Liebig Universität Gießen. Berlin.
- Reither, F.** (1981): Thinking and acting in complex situations. Simulation and Games (Vol. 12), S. 125-140.
- Reither, F.** (1985): Wertorientierung in komplexen Entscheidungssituationen. In: Sprache und Kognition, (1985) 1.

- Renckstorf, K.** (1977): Neue Perspektiven der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes. Berlin.
- Reß, E.** (1990): Die Faszination Jugendlicher am Grauen. Dargestellt am Beispiel von Horrorvideos. Würzburg.
- Rest, I. R.** (1979): Development in judging moral issues. Minneapolis.
- Richardson, L. F.** (1960): Statistics of Deadly Quarrels. Chicago.
- Riesman, D.** (1956): Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Darmstadt; Berlin-Frohnau; Neuwied.
- Röser, I./Kroll, C.** (1995): Was Frauen und Männer vor dem Bildschirm erleben. Rezeption von Sexismus und Gewalt im Fernsehen. Düsseldorf.
- Röttgers, K.** (1971): Gewalt. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 3, S. 562-570. Darmstadt.
- Röttgers, K.** (1974): Andeutungen zu einer Geschichte des Redens über Gewalt. In: Horn, K. et al.: Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik. Frankfurt/Main.
- Röttgers, K.** (1978): Nachwort I: Kritik oder Gewalt – Ende eines philosophischen Themas. In: Röttgers, K./Saner, H. (Hrsg.): Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene. Reihe Philosophie aktuell 7. Basel; Stuttgart.
- Rogge, J.-U.** (1981): Die biographische Methode in der Medienforschung. In: medien und erziehung (1981) 26/5, S. 273-287.
- Rogge, J.-U.** (1990): Kinder können fernsehen. Vom sinnvollen Umgang mit diesem Medium. Reinbek bei Hamburg.
- Rogge, J.-U.** (1993): Reality-TV. Sein Stellenwert im Alltag von Zuschauern. In: medien praktisch (1993) 2, S. 36-39.
- Rogge, J.-U.** (1993a): Geschlechtsgebundene Tendenzen im Umgang mit medial inszenierter Realität. In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gewalt im Fernsehen: (K)ein Thema für Kindergarten und Schule? LfR-Dokumentationen. Bd. 8, S. 50-63. Düsseldorf.
- Rosenstiel, L. v.** (1987): Grundlagen der Organisationspsychologie. 2. Aufl. Stuttgart.
- Roth, H.** (1979): Pädagogische Anthropologie. In: Brunner, I./Eigenmann, I./Mayer, B./Schmid, K. (Hrsg.): Die Leitideen. Zug.

- Rubin, A. M.** (1983): Television and gratifications. The interactions of viewing patterns and motivations. In: *Journal of Broadcasting* (1983) 27/1, S. 37-51.
- Rüttinger, B.** (1977): *Konflikt und Konfliktlösen*. München.
- Sacher, W.** (1993): Jugendgefährdung durch Video- und Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1993) 39/2, S. 313-333.
- Sacher, W.** (2000): *Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Grundlagen, Konzepte und Perspektiven*. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W.** (2000a): Deformationen des Wissens und Lernens in der Informationsgesellschaft. In: Kleber, H. (Hrsg.): *Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven*, S. 135-149. München.
- Sander, U./Vollbrecht, R.** (1987): *Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter*. Opladen.
- Schabedoth, E.** (1995): Inhalt: Gewalt. Ein Fazit der Erforschung „gewalthaltiger“ Medieninhalte. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): *Gewaltdarstellungen in den Medien*, S. 392-396. Opladen.
- Schäfer, M.** (1997): Bullying – Aggression von Schülern. In: *Empirische Pädagogik* (1997) 11/3.
- Schäfer, M.** (1997a): Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. In: *Empirische Pädagogik* (1997) 3, S. 369-383.
- Schäfer M./Frey, D.** (Hrsg.) (1999): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle.
- Schelsky, H.** (1961): Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft. In: *Jahrbuch für Sozialwissenschaften* (1961) 12, S. 237-269.
- Scherer, D.** (1996): *Gewalt in der Schule. Eine Studie in der Interregion Saarland-Lothringen-Luxemburg*. Beiträge der Arbeitskammer des Saarlandes.
- Schiekofer, A.** (1992): Konflikte lösen. In: *Schulmagazin* 5 bis 10 (1992) 1, S. 49ff.
- Schirp, H.** (1993): *Schule und Gewalt. Ansätze zur Gewaltprävention in der Schule*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen.
- Schläfli, A.** (1981): Zur Förderung des sozialmoralischen Urteils in der Interventionsstudie am landwirtschaftlichen Bildungszentrum in Grangeneuve. In: *Universität Freiburg: HASMU – Bulletin* (1981) 1, S. 3-10.

- Schläfli, A./Kanig, G./Hinder, E.** (1981): Der Konfliktfragebogen. Unpublizierter Test. Universität Freiburg.
- Schläfli, A./Rest, I. R./Thoma, S. I.** (1985): Does moral education improve moral judgement? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. In: Review of Educational Research (1985) 55, S. 319-352.
- Schläfli, A.** (1986): Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien. Frankfurt/Main; Bern; New York.
- Schmerl, C.** (1985): Das Frauen- und Mädchenbild in den Medien. Opladen.
- Schmidbauer, M.** (1995): Wie beobachten und verarbeiten Kinder Gewaltdarstellungen in Fernsehprogrammen? In: Television (1995) 8/2, S. 4-24.
- Schmidbauer, M./Löhr, P.** (2000): Kinder und Fernsehen in Deutschland. Eine Dokumentation empirischer Forschungsprojekte 1989-1999. München.
- Schmidt-Denter, U.** (1979): Entwicklung des Konfliktverhaltens. Studienmaterial für das Fach Psychologie. Hgg. vom Deutschen Institut für Fernstudien der Universität Tübingen. Kapitel 13. Tübingen.
- Schmidt-Denter, U.** (1980): Entwicklung des Sozialverhaltens. Studienmaterial für das Fach Psychologie. Hgg. vom Deutschen Institut für Fernstudien der Universität Tübingen. Kapitel 12. Tübingen.
- Schmidt-Denter, U.** (1996): Soziale Entwicklung. Weinheim.
- Schmitt, K.** (1938): Der Leviathan und die Staatslehre des Thomas Hobbes. Sinn und Fehlschlag eines politischen Symbols. Hamburg.
- Schneider, B.** (1995): Cowabunga. Zur Darstellung von Konflikten und ihren Lösungen in Zeichentrickserien. Eine Inhaltsanalyse. Münster; New York.
- Schönbach, K./Früh, W.** (1984): Der dynamisch-transaktionale Ansatz II: Konsequenzen. In: Rundfunk und Fernsehen (1984) 32/3, S. 314-329.
- Schorb, B./Theunert, H.** (1982): Gewalt im Fernsehen. In welchen Formen tritt sie auf? Wie gehen Jugendliche damit um? In: medien und erziehung (1982) 6.
- Schorb, B./Theunert, H.** (1984): Gewalt im Fernsehen – in welchen Formen sie sich darstellt und wie junge Konsumenten damit umgehen. In: Schorb, B./Schneider-Grube, S./Theunert, H. (Hrsg.): Gewalt im Fernsehen – Gewalt des Fernsehens. Sindelfingen.
- Schorb, B./Schneider-Grube, S./Theunert, H.** (Hrsg.) (1984): Gewalt im Fernsehen – Gewalt des Fernsehens. Sindelfingen.

- Schorb, B./Anfang, G.** (1990): Was machen „Airwolf“ und „Knight Rider“ mit ihrem jugendlichen Zuschauern? Schriftenreihe der Landesmedienanstalten. Bd. 1. München.
- Schorb, B./Petersen, D./Swoboda W. H.** (1992): Wenig Lust auf starke Kämpfer. Zeichentrickserien und Kinder. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. BLM-Schriftenreihe. Bd. 19. München.
- Schorb, B.** (1993): Mediale Gewalt und ihre Wirkung. In: Medien Gewalt. Machen Medien gewalttätig? Hgg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, S. 9-16. Hannover.
- Schreiner, G.** (1992): Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungsorientierung leisten? In: Die Deutsche Schule (1992) 4, S. 423-435.
- Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H.** (Hrsg.) (1996): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen.
- Schubarth, W.** (1998): Analyse und Prävention von Gewalt. Der Beitrag interdisziplinärer Forschung zur Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Habilitationsschrift. Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden. Dresden.
- Schubarth, W./Ackermann, Chr.** (1998): Aggression und Gewalt. 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Dresden.
- Schubarth, W.** (1999): Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. In: Pädagogik (1999) 51.Jhg./1, S. 28-32.
- Schubarth, W.** (1999a): Werden Schüler immer gewalttätiger? Neue Forschungen zur Schülergewalt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe (1999) 3, S. 372-378.
- Schütz, A.** (1960): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien.
- Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg** (1992): Auswertung der Umfrage zur Gewalt an Nürnbergs Schulen. Nürnberg.
- Schulz von Thun, F.** (1994): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg.
- Schuster, B.** (1997): Bullying in der Schule: Ein Überblick über die Forschung und Anregungen aus verwandten Forschungstraditionen. In: Empirische Pädagogik (1997) 11/3, S. 315-325.

- Schuster, B.** (1999): Gibt es eine Zunahme von Bullying in der Schule? Konzeptuelle und methodische Überlegungen. In: Schäfer, M./Frey, D. (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle.
- Schwarz, G.** (1991): Konfliktmanagement. Sechs Grundmodelle der Konfliktlösung. Wiesbaden.
- Schweer, M.** (1991): Bewältigungsstrategien in problematischen Interaktionssituationen. Frankfurt/Main.
- Schwemmer, O.** (1974): Theorie der Gewalt. Mannheim.
- Schwind, H.-D./Baumann, J. et al.** (Hrsg.) (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. IV. Berlin.
- Schwind, H.-D. et al.** (1990): Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. (Langfassung). In: Schwind, H.-D./Baumann, J. et al. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Bd. I, S. 1-237. Bonn.
- Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B.** (1997): Gewalt in der Schule am Beispiel von Bochum. Hgg. vom Weissen Ring. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern. Bd. 10. Mainz.
- Seibel, H. D.** (1970): Leistung und Konflikt. In: Soziale Welt (1970) 21/22, S. 55-72.
- Seitz, O.** (1991): Problemsituationen im Unterricht. Regensburg.
- Selg, H.** (1974): Menschliche Aggressivität. Göttingen.
- Selg, H.** (1986): Pornographie. Psychologische Beiträge zur Wirkungsforschung. Bern.
- Selg, H./Mees, U./Berg, D.** (1988): Psychologie der menschlichen Aggressivität. Göttingen.
- Selg, H.** (1990): Gewaltdarstellungen in Medien und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie (1990) 18, S. 152-156.

- Selg, H.** (1993): Fördern Medien die Gewaltbereitschaft? In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): Aggression und Gewalt, S. 74-84. Stuttgart.
- Selg, H.** (1994): Aggression. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. 5. Aufl., S. 1-4. Weinheim.
- Selman, R. L.** (1971): The relation of role-taking of the development of moral judgement in children. In: Child Development (1971) 42, S. 79-91.
- Selman, R. L.** (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/Main.
- Sembill, D.** (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Göttingen; Toronto; Zürich.
- Senghaas, D.** (1981): Abschreckung und Frieden. 3. Aufl. Frankfurt/Main.
- Sherif, M.** (1966): Group conflict and cooperation. Their social Psychology. London.
- Siegel, S.** (1985): Nichtparametrische Statistische Methoden. 2. Aufl. Frankfurt/Main.
- Silbermann, A. et al.** (1973): Brutalität im Fernsehen. Köln.
- Simmel, G.** (1955): Conflict. New York.
- Smith, C. A.** (1993): Hauen ist doof. 162 Spiele gegen Aggression in Kindergruppen. Mülheim an der Ruhr.
- Sorokin, P. A.** (1962): Social und Cultural Dynamics. Bd. 3. New York.
- Spanhel, D.** (1985): Soziales Lernen in Grund- und Hauptschule. In: Pädagogische Welt (1985) 2, S. 79-84.
- Spanhel, D./Hotamanidis, S.** (Hrsg.) (1988): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt. Weinheim.
- Spanhel, D.** (1989): Soziales Lernen in der Schule – Eine Möglichkeit zur Prävention kriminellen Schülerverhaltens. In: Bäuerle, S. (Hrsg.): Kriminalität bei Schülern. Der Umgang mit Schülerkriminalität in der Praxis. Bd. 2, S. 9-33. Stuttgart.
- Spanhel, D.** (1990): Jugendliche vor dem Bildschirm. Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videospiele, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. Weinheim.

- Spanhel, D.** (1990a): Schulkind und Erziehungsauftrag heute. Grundzüge der Alltagswelt unserer Schulkinder und Konsequenzen für den Erziehungsauftrag der Schule. In: Pädagogische Welt (1990) 10, S. 445-449.
- Spanhel, D.** (1993): Die Bedeutung des Schul- und Klassenklimas für Erziehung und Unterricht. In: Pädagogische Welt (1993) 5, S. 224-234.
- Spanhel, D.** (1995): Die pädagogische Problematik der Medien (Konsequenzen für die schulische Medienerziehung). In: Miedaner, M. (Hrsg.): Familienmitglied Fernsehen? S. 134-160. Neuried.
- Spanhel, D./Hüber, H.-G.** (1995): Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn.
- Spanhel, D.** (1996): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. In: unterrichten/erziehen (1996) 5, S. 51-54.
- Spanhel, D./Kleber H.** (1996): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Begründung und Merkmale. In: Pädagogische Welt (1996) Heft 8, S. 359-364.
- Spanhel, D.** (1998): Integrative Medienerziehung – ein Curriculum für die Hauptschule. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Sammelwerk Medienzeit. Basisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Spanhel, D.** (1998a): Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit ist Aufgabe von Schule und Elternhaus. In: unterrichten/erziehen (1998) 5, S. 10-14.
- Spanhel, D.** (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München.
- Spanhel, D.** (1999a): Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Schule – Bedingungen, Möglichkeiten, konkrete Beiträge. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, S. 159-166. München.
- Spanhel, D.** (2000): Mordsbilder! – Mediengewalt in der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen. Pädagogische Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten. Unveröff. Vortragsskriptum. (Auszugsweise erschienen in: Zur Debatte (2000) 2, S. 14-16.)
- Spanhel, D.** (2000a): Lehrerbild, Lehrerprofessionalität und Schulwirklichkeit heute. In: Bayerischer Philologenverband (Hrsg.): Lehrerbildung – Gymnasium 2000. Bildungskongress. München.

- Spanhel, D.** (2000b): Grundzüge der Evaluationsforschung. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3. Methodologie. Innsbruck. (erscheint im Herbst 2001).
- Spanhel, D.** (2000c): Neue Medien – neue Lernchancen. Ein integratives Konzept für die Medienerziehung. In: Lernchancen (2000) 3/14, S. 5-14.
- Spaun, K. v.** (1994): Gewalt und Aggression in der Schule. Hgg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München.
- Speck, O.** (1996): Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München; Basel.
- Speck, O.** (1997): Erziehungskrise – moralische Erziehung. In: Pädagogische Welt (1997) 11, S. 513-519.
- Stäudel, T.** (1981): Die Denkprozesse. In: Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.): Vom Umgang mit Komplexität. Lehrstuhl Psychologie II der Universität Bamberg. Bamberg; Lohhausen.
- Stäudel, T.** (1983): Die Veränderung des Problemlösens unter emotionaler Belastung. In: Lüer, G. (Hrsg.): Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz 1982. Göttingen.
- Stäudel, T.** (1986): Der Kompetenzfragebogen. Memorandum Nr. 41. Universität Bamberg. (Gekürzt erschienen in: Diagnostica (1988) 34/2, S. 136-148).
- Stäudel, T.** (1987): Problemlösen, Emotionen und Kompetenz. Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts. Regensburg.
- Stäudel, T./Wagner, S.** (1989): Kompetenzeinschätzung, Problemlöseverhalten und Leistung bei unterschiedlichen Problemtypen. Memorandum Nr. 69 zum Projekt im Rahmen des Leibniz-Programmes. Universität Bamberg.
- Steckel, R.** (1998): Aggression in Videospielen: Gibt es Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern? Münster; New York; München; Berlin.
- Stein-Hilbers, M.** (1977): Kriminalität im Fernsehen. Stuttgart.
- Struck, P.** (1998): Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München; Wien.
- Sturm, H.** (1982): Der rezipientenorientierte Ansatz in der Medienforschung. In: Publizistik (1982) 27, S. 89-97.
- Sturm, H.** (1991): Fernsehdiktate: Die Veränderungen von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediadramaturgie. Gütersloh.

- Tajfel, H.** (Hrsg.) (1978): Differentiation between social groups. London.
- Tajfel, H./Turner, J. C.** (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S./Austin, W. G. (Hrsg.): Psychology of intergroup relations. 2. Aufl., S. 7-24. Chicago.
- Tedeschi, J. T./Felson, R. B.** (1994): Violence, aggression and coercive action. Washington, D. C.
- Teichert, W.** (1975): Bedürfnisstruktur und Mediennutzung. In: Rundfunk und Fernsehen (1975) 3, S. 369-383.
- Theunert, H.** (1991): Erfordernisse und Perspektiven einer pädagogisch relevanten Gewaltwirkungsforschung. In: Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.): Von Sinnen und Medien. Dialoge zur Medienpädagogik, S. 56-59. Andechs.
- Theunert, H./Pescher, R./Best, P./Schorb, B.** (1992): Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg. Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für neue Medien. Bd. 5. Berlin.
- Theunert, H.** (1993): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. BLM-Schriftenreihe. Bd. 26. München.
- Theunert, H.** (1994): Action, Gewalt und Angst. Wie Kinder Gewaltdarstellungen wahrnehmen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil I: Pädagogische Grundlagen, S. 248-256. Opladen.
- Theunert, H./Schorb, B.** (1995): „Mordsbilder“: Kinder und Fernsehinformationen. Eine Untersuchung zum Umgang von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality-TV. Schriftenreihe der Hamburgischen Anstalt für neue Medien. Bd. 13. Berlin.
- Theunert, H./Schorb, B./Petersen, D.** (1996): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und Rezeption durch Kinder. Hgg. von der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien. BLM-Schriftenreihe. Bd. 37. München.
- Theunert, H.** (1996): Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. 2. Aufl. München.
- Theunert, H.** (1997): Gewalt. In: Hütter, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, Chr. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, S. 126-134. München.

- Theunert, H.** (1998): Wie Kinder mit Fernsehinhalten umgehen. Hgg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Sammelwerk Medienzeit. Basisbaustein. Donauwörth; Leipzig; Dortmund.
- Thomas, K.** (1976): Conflict and conflict management. In: Dunette, M. D. (Hrsg.): Handbook of industrial and organizational psychology, S. 889-935. Chicago.
- Tillmann, K.-J.** (1997): Gewalt an Schulen: Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 11-25. München; Weinheim.
- Todt, E./Busch, L.** (1994): Aggression und Gewalt in Schulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (1994) 2, S. 174-186.
- Tönnies, F.** (1896): Hobbes, Leben und Lehre. Stuttgart.
- Tulodziecki, G.** (1981): Zur Bedeutung von Erhebung, Experiment und Evaluation für die Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft (1982) 10, S. 364-377.
- Tulodziecki, G.** (1983): Theoriegeleitete Entwicklung von Lehrmaterialien als Aufgabe der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft (1983) 1, S. 27-45.
- Tulodziecki, G.** (1989): Mediennutzung von Kindern als bedürfnisbezogene Handlung. In: Erlinger, H.-D. (Hrsg.): Kinderfernsehen II, S. 143-155. Essen.
- Tulodziecki, G./Aufenanger, S.** (1989): Praxis Medienerziehung. Medienethische Reflexionen. Sozial-moralische Argumentationen zu Medieninhalten. Hgg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Stuttgart.
- Tulodziecki, G.** (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G./Schöpf K.** (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland: Konzepte, Materialien, Praxis und Probleme. In: Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung: ein deutsch-amerikanischer Dialog, S. 104-176. Gütersloh.
- Tulodziecki, G.** (1993): Fernsehgewalt und ihre Aufarbeitung in der Schule. In: Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Gewalt im Fernsehen: (K)ein Thema für Kindergarten und Schule? LfR-Dokumentationen. Bd. 8. S. 63-90. Düsseldorf.

- Tulodziecki, G.** (1994): Medien – Gewalt – Schule. In: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Schule ohne Gewalt, S. 49-65. Berlin.
- Tulodziecki, G.** (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Tulodziecki, G.** (2000): Medienpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Kleber, H. (Hrsg.): Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, S. 13-31. München.
- Tyrell, H.** (1976): Konflikt als Interaktion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1976) 28.Jhg., S. 255-271.
- Unsold, G.** (1997): Das Abenteuer „Erkennen“. Ein soziologischer Reisebericht. Frankfurt/Main; Leipzig.
- Ury, W. L./Jeanne, M./Goldberg, B./Goldberg, St. B.** (1991): Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich. Frankfurt/Main.
- van de Vliert, E.** (1997): Complex interpersonal conflict behavior. Theoretical frontiers. Hove.
- van de Vliert, E./Euwema, M. C.** (1994): Agreeableness and activeness as components of conflict behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology (1994) 66 (4), S. 674-687.
- Verres, R./Sobez, I.** (1980): Ärger, Aggression und soziale Kompetenz. Zur konstruktiven Veränderung destruktiven Verhaltens. Stuttgart.
- Volkema, R. J./Bergmann, T. J.** (1989): Interpersonal conflict at work. An analysis of behavioral responses. In: Human Relations (1989) 42 (9), S. 757-770.
- Vorderer, P.** (1994): „Spannung ist, wenn's spannend ist.“ Zum Stand der (psychologischen) Spannungsforschung. In: Rundfunk und Fernsehen (1994) 42. Heft 3, S. 323-339.
- Walker, J.** (1991): Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. Pädagogisches Zentrum Berlin. Berlin.
- Walker, J.** (1995): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen. Frankfurt/Main.
- Walker, J.** (1995a): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4. Frankfurt/Main.

- Wasserman, E./Garrod, A.** (1982): Application of Kohlberg's theory to curricula and democratic schools. Harvard University.
- Watzlawick, P./Beavon, J. H./Jackson, D.** (1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Berlin; Stuttgart; Wien.
- Weber, M.** (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Hgg. von Winckelmann, I. Köln; Berlin.
- Weinert, F. E.** (1999): Disparate Unterrichtsziele: Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. Manuskript eines Festvortrages, gehalten am 27. September 1999 am Institut für Grundschulforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg.
- Weiß, R. H.** (2000): Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle.
- Wenzel, M./Mikula, G./Faber, G./Avci, M./Enge, W./Liekfedt, H./Mummen-dey, A./Schulz, P.** (1996): Funktionen von Gerechtigkeitsauffassungen und Gerechtigkeitsrhetoriken für Genese, Verlauf und Management von Konflikten. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie (1996) 27/2, S. 137-147.
- Werbik, H.** (1974): Theorie der Gewalt. München.
- Werpers, K.** (1999): Konflikte in Organisationen. Münster; New York; Berlin.
- White, R. K.** (1986): Psychology and the Prevention of Nuclear War. New York.
- Wild, K.** (1999): Gemeinsam Unterricht vorbereiten. Bedeutung und Problematik schulischer Kooperation. In: unterrichten/erziehen (1999) 6, S. 321-333.
- Winterhoff-Spurk, D.** (1994): Gewalt in Fernsehnachrichten. In: Jäckel, M./Winterhoff-Spurk, D. (Hrsg.): Politik und Medien. Analysen zur Entwicklung der politischen Kommunikation, S. 55-70. Berlin.
- Wössner, I.** (1974): Soziologie. Wien; Köln; Graz.
- Wolf, G.** (1983): Conflict episodes. In: Bazerman M. H./Lewicki, R. J. (Hrsg.): Negotiating in Organizations, S. 135-140. Beverly Hills.
- Wolff, R.** (1981): Gesichtspunkte zu einer Theorie familialer Gewalt. In: Schaller, B./Pfütz, H./Wolff, R. (Hrsg.): Schau unter jeden Stein. Merkwürdiges aus Kultur und Gesellschaft. Dieter Claessens zum 60. Geburtstag, S. 345-359. Frankfurt/Main; Basel.
- Wood, W./Wong, F. Y./Chachere, J. G.** (1991): Effects of media violence on viewers aggression in unconstrained social interaction. In: Psychological Bulletin (1991) 109, S. 371-383.

- Würtz, S./Hamm, S./Willems, H./Eckert, R.** (1996): Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention, S. 85-130. Opladen.
- Wuss, P.** (2000): Zur unbewussten Rezeption von Gewalt in der Medien. Anregungen der Filmtheorie zur Differenzierung der Gewaltforschung. In: medien praktisch (2000) 2, S. 13-18.
- Yates, A. J.** (1987): Konflikt. In: Arnold, W./Eysenck, H.-J./Meili, R. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, S. 1116-1122. Freiburg.
- Zeitler, E./Kapp, F./Jaiser, F./Scheltwort, P.** (1996): Die „Sprache der Gewalt“ und ihre Wirkungen. Ansätze zur Analyse der Wirkung formaler Darstellungsformen von Gewalt in Fernsehsendungen auf Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren. Hgg. von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg. Villingen-Schwenningen.
- Zillmann, D.** (1994): Über behagene Unterhaltung in unbehagender Medienkultur. In: Bosshart, L./Hoffmann-Riem, W. (Hrsg.): Medienlust und Mediennutz. Unterhaltung als öffentliche Kommunikation. Schriftenreihe der DGPK 20, S. 41-57. München.
- Zitzlsberger, H.** (2000): Was sollte bei der Verfilmung eines Märchens nicht verloren gehen? In: Grundschule (2000) 10, S. 13-14.

IV. ANLAGEN

1. Fragebogen der Hauptuntersuchung

Klasse:
Schülernummer:

Fragebogen

Datum: _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in diesem Fragebogen wirst du nach deiner ganz persönlichen Meinung zu dem eben gezeigten Film gefragt. Außerdem möchten wir gerne noch zu einigen Themen wissen, was du darüber denkst. Bitte antworte ehrlich und offen, dann können wir Wissenschaftler von der Universität euch wirklich besser kennen lernen.

Deine Antworten werden anonym behandelt. Dies bedeutet, dass wir deinen Namen nicht wissen möchten. Außerdem werden keine Lehrer und keine Eltern diese Fragebögen sehen.

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

- Bei den folgenden Aussagen sollst du ankreuzen, wie sehr eine Aussage für dich zutrifft. Zum Beispiel:

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Den Fußballsport finde ich gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Gehe dabei so vor:
 1. Überlege zuerst, welches Kästchen genau für dich zutrifft.
 2. Kreuze dann das entsprechende Kästchen an. Du darfst bei jeder Frage oder Aussage nur **ein** Kreuz vergeben.

***Beispiel:**

Wenn der Satz: „Den Fußballsport finde ich gut“, genau auf dich zutrifft, dann mache dein Antwortkreuz bei „trifft voll zu“.

Wenn du den Fußballsport überhaupt nicht gut findest, dann mache dein Kreuz bei „trifft überhaupt nicht zu“.

Mit den Antwortmöglichkeiten dazwischen kannst du deine Antwort abstufen. Nur wenn Du **wirklich** nicht weißt, was auf dich zutrifft, dann kreuze „weiß nicht“ an.

Zuerst wollen wir ein paar Fragen zu deiner Person stellen:

Geschlecht: ☐ weiblich
☐ männlich

Wie alt bist du? _____ Jahre

Welche Nationalität hast du?

☐ deutsch
☐ andere Nationalität, und zwar _____ .

Im Folgenden möchten wir etwas über deine Fernsehgewohnheiten wissen.

Wie lange schaust du normalerweise täglich fern?

	gar nicht	weniger als 1 Stunde	etwa 1 Stunde	etwa 2 Stunden	etwa 3 Stunden	Etwa 4 Stunden	mehr als 4 Stunden
am Montag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Dienstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Mittwoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Donnerstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Freitag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Samstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Sonntag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

An wie viel Tagen in der Woche siehst du schon sehr früh (schon vor der Schule) fern?

- An: 0 Tagen ☐
1 Tag ☐
2 Tagen ☐
3 Tagen ☐
4 Tagen ☐
5 Tagen ☐
6 Tagen ☐
7 Tagen ☐

An wie viel Tagen in der Woche siehst du noch sehr spät (nach 23 Uhr) fern?

- An: 0 Tagen ☐
1 Tag ☐
2 Tagen ☐
3 Tagen ☐
4 Tagen ☐
5 Tagen ☐
6 Tagen ☐
7 Tagen ☐

An wie viel Tagen in der Woche siehst du im Zeitraum von 14.00 bis 16.00 Uhr fern?

- An: 0 Tagen ☐
1 Tag ☐
2 Tagen ☐
3 Tagen ☐
4 Tagen ☐
5 Tagen ☐
6 Tagen ☐
7 Tagen ☐

An wie viel Tagen in der Woche siehst du im Zeitraum von 16.00 bis 20.00 Uhr fern?

- An: 0 Tagen ☐
 1 Tag ☐
 2 Tagen ☐
 3 Tagen ☐
 4 Tagen ☐
 5 Tagen ☐
 6 Tagen ☐
 7 Tagen ☐

Wie häufig siehst du dir die Sendung „Das A-Team“ an?

- ☐ jeden Sonntag
☐ manchmal
☐ selten
☐ nie

Hast du ein eigenes Fernsehgerät?

- ☐ Ja
☐ Nein

Hat deine Familie ein Videogerät?

- ☐ Ja
☐ Nein

Wie lange schaust du normalerweise Video?

	gar nicht	weniger als 1 Stunde	etwa 1 Stunde	etwa 2 Stunden	etwa 3 Stunden	etwa 4 Stunden	mehr als 4 Stunden
am Montag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Dienstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Mittwoch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Donnerstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Freitag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Samstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
am Sonntag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche Art von Filmen/Serien siehst du besonders gerne an?

	sehr gerne	gerne	mag ich eher nicht	mag ich überhaupt nicht	kenne ich nicht
Actionfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actionserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsche Familienserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsche Kriminalserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amerikanische Familienserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amerikanische Kriminalserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kindersendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kriegsfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeichentrickfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Science-fiction-Filme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tierserien/Naturserien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abenteuerfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lustige Unterhaltungsshows	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungs-/Liebes-/Problemfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportsendungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horrorfilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gibt es eine Person eines Actionfilmes, die du besonders gut findest?

- ☐ Nein ☞ gehe weiter zur Frage: „Wie enden deine Konflikte zwischen dir und anderen Kindern deiner Altersgruppe?“
- ☐ Ja ☞ Wie heißt diese Person? _____
Nenne einen Film mit dieser Person: _____

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
In der Person sehe ich Ähnlichkeiten mit mir selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
So wie diese Person möchte ich auch sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was findest du an dieser Person besonders toll?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich finde das Outfit (Frisur, Klamotten, Schmuck) gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir gefällt das Gesicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde den durchtrainierten Körper gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Kampftechnik gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass diese Person so stark ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Einsatzbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde den Mut gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde die Ausstrahlung gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie enden deine Konflikte zwischen dir und anderen Kindern deiner Altersgruppe?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich gebe meistens nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spreche mich meistens mit den anderen aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sage den anderen meistens meine Meinung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich suche mit ihnen eine Lösung, mit der alle gemeinsam einverstanden sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gebe meistens auf, weil die anderen stärker sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ziehe mich meistens zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre mir meistens das Problem der anderen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schreie sie meistens wütend an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stoße, schubse oder schlage sie meistens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir möchten wissen, was du über die folgenden Aussagen denkst.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Die Lösung von Konflikten schiebe ich häufig auf, ohne weiter darüber nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In einer guten Klassengemeinschaft sollten keine Auseinandersetzungen stattfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mit jemandem einen Streit habe, höre ich dem anderen nicht richtig zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konflikte interessieren mich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sollte möglichst versuchen, Konflikten auszuweichen. So etwas bringt nur Schwierigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinen besten Freunden sind Auseinandersetzungen überflüssig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Konflikten wäge ich sorgfältig ab, was für und was gegen eine bestimmte Lösung spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn zwischen den Buben und den Mädchen meiner Klasse Streit ist, ist mir das egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lieber nachgeben! So kann ich am besten einem Streit aus dem Weg gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Freundesgruppe ist es besser, sich nicht über Missstimmungen auseinander setzen zu müssen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn andere mit mir nicht gleicher Meinung sind, mache ich mir häufig Gedanken darüber, woran das liegen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn meine Klasse wegen eines Konflikts gespalten ist, mische ich mich da gar nicht erst ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stelle dir vor, du hast mit jemandem einen Konflikt, der dich belastet.

Beispiel

Dein Banknachbar leiht sich ständig während des Unterrichts Sachen aus deinem Mäppchen aus. Darüber ärgerst du dich seit geraumer Zeit. Diesmal nimmt er deinen Klebestift und benützt ihn, bis er fast leer ist. Du weigerst dich deswegen, den Klebestift nochmals auszuleihen. Dein Banknachbar wird sauer und reagiert wütend: „Führ dich bloß wegen dem bisschen Klebestift nicht so auf! So was von geizig! Behalte doch dein Zeug!“

Du möchtest diesen Konflikt mit deinem Banknachbarn einvernehmlich lösen.

Dazu braucht man **Wissen** und **Fähigkeiten**.

Bei den folgenden Aussagen sollst du angeben, was für dich „voll zutrifft“, „eher zutrifft“, „eher nicht zutrifft“ oder „überhaupt nicht zutrifft“.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich weiß viel darüber, wie ich mich beim aufmerksamen Zuhören verhalten muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich einem Missverständnis vorbeugen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich mich vergewissern kann, dass ich das Anliegen des anderen auch richtig verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich vom Konflikt zur Konfliktlösung überleiten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, auf welche Weise ich dem anderen mein Anliegen mitteilen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, was ich vermeiden muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn Lösungsideen ausdenken kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn herausfinden kann, welche Lösung von den vorgeschlagenen Lösungsideen die beste ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich mich mit dem Banknachbarn für eine Lösung entscheiden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich mit dem Banknachbarn einen Lösungsweg so planen kann, dass er in die Tat umgesetzt werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß viel darüber, wie ich überprüfen kann, ob sich die Lösung bewährt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stelle dir vor, du hast mit einem Schulkameraden bzw. einer Schulkameradin einen heftigen Konflikt, bei dem ihr beide sehr wütend seid.

Bei den folgenden Aussagen sollst du angeben, was für dich „voll zutrifft“, „eher zutrifft“, „eher nicht zutrifft“ oder „überhaupt nicht zutrifft“.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich fühle mich ganz sicher, bei diesem Konflikt passend zur Konfliktlösung überzuleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt sicher etwas ein, wie ich dem anderen in der richtigen Weise mein Anliegen mitteilen kann, so dass der andere es auch versteht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich fühle mich sicher, in der richtigen Weise meinem Konfliktpartner aufmerksam zuhören zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt schon etwas ein, um dem anderen deutlich zu machen, dass ich sein Anliegen verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich ist es kein Problem, gemeinsam Lösungsvorschläge auszudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich sicher, zusammen mit dem anderen aus den gesammelten Lösungsvorschlägen eine Lösungsidee zusammenzusetzen, die dann für beide stimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egal wie schlimm der Konflikt ist, mir fällt schon etwas ein, ihn mit einem Kompromiss zu regeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im nächsten Teil möchten wir dir einige Fragen zu den eben gezeigten Filmszenen stellen und deine persönliche Meinung dazu erfahren.

Zuerst wollen wir wissen, was du über Mr T denkst:

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich finde den Hauptdarsteller „Mr T“ gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde sein Outfit (Frisur, Klamotten, Schmuck) gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir gefällt sein Gesicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seinen durchtrainierten Körper gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Kampftechnik gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass er so stark ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Einsatzbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seinen Mut gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass er ein Team hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Ausstrahlung gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie gefielen dir folgende Szenen, in denen gegen die Übeltäter vorgegangen wird?

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht	weiß nicht
Mr T schießt im Club zur Drohung mit dem Maschinengewehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Team kippt eine Ladung Müll in den Club der Gangster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T wirft den Barkeeper, der zur Waffe greift, in hohem Bogen in den Müll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T schiebt mit einem LKW die Autos der Bande aneinander, bis sie sich verkeilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T gibt einem der Gangster einen Kinnhaken als späte Rache dafür, dass er den jungen Schuhputzer verprügelte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das A-Team zwingt, mit Maschinengewehr im Anschlag, die Übeltäter aufzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen gegen die Übeltäter vorzugehen?

	sehr sinnvoll	sinnvoll	nicht sinnvoll	überhaupt nicht sinnvoll	weiß nicht
Mr T schießt im Club zur Drohung mit dem Maschinengewehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Team kippt eine Ladung Müll in den Club der Gangster.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T wirft den Barkeeper, der zur Waffe greift, in hohem Bogen in den Müll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T schiebt mit einem LKW die Autos der Bande aneinander, bis sie sich verkeilen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mr T gibt einem der Gangster einen Kinnhaken als späte Rache dafür, dass er den jungen Schuhputzer verprügelte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das A-Team zwingt, mit Maschinengewehr im Anschlag, die Übeltäter aufzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte die Gewalthandlungen der Filmhelden auch für die Wirklichkeit geeignet, um gegen die Übeltäter vorzugehen. ¹⁵⁵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹⁵⁵ Die Variable 101 wurde in den Auswertungen nicht berücksichtigt, da sie durch die nachfolgende Itemskala mit entsprechend operationalisierten Items ersetzt wurde.

Ist es sinnvoll, mit folgenden Maßnahmen auch in der Wirklichkeit gegen Übeltäter/Kriminelle vorzugehen?

Stelle dir vor, es gibt einen starken und hilfsbereiten Mann (Anführer) und eine Gruppe, die sich zusammengeschlossen haben, um andere vor Verbrechern zu schützen und um gegen die Verbrecher vorzugehen.

So wie ich die Sache einschätze, wäre die Maßnahme ...

	sehr sinnvoll	sinnvoll	nicht sinnvoll	überhaupt nicht sinnvoll	weiß nicht
Der Anführer schießt vor den Verbrechern zur Drohung mit dem Maschinengewehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe beschädigt massiv das Gebäude, in dem die Verbrecher sich regelmäßig treffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Anführer wirft den Verbrecher, der zur Waffe greifen will, in hohem Bogen in die Ecke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Anführer beschädigt die Autos der Verbrecher so, dass sie nicht mehr damit fahren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Anführer schlägt einen der Verbrecher nieder, der sich besonders gemein gegenüber hilfsbedürftigen Menschen verhalten hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppe zwingt die Verbrecher mit vorgehaltener Pistole aufzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt interessiert uns noch deine Meinung zum A-Team:

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich finde das A-Team gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde ihren Zusammenhalt gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde ihre Hilfsbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde ihre Einsatzbereitschaft, sich mit körperlicher Gewalt durchzusetzen, gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass sie ihre Ziele mit Waffen durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass es eine Frau in dem Team gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es gut, dass die Frau in dem Team keine körperliche Gewalt oder Waffengewalt einsetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt interessiert uns noch deine Meinung zu Mr Smith

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	weiß nicht
Ich finde Mr Smith gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde sein Outfit (Frisur, Klamotten, Zigarre im Mund) gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seinen Körperbau gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir gefällt sein Gesicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Einsatzbereitschaft gegenüber Hilfsbedürftigen und Unterdrückten gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine schlagfertigen Sprüche gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine lässige Haltung gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Ausstrahlung gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde seine Überlegenheit gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Fragebogen des Posttests

Nachdem die beiden Projektwochen nun abgeschlossen sind, möchten wir noch deine Meinung dazu wissen.

Verteile einfach Noten! Du hast die Auswahl von „Eins“ bis „Sechs“!

	1	2	3	4	5	6
Wie gefielen dir die beiden Projektwochen (im Vergleich zum normalen Unterricht?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie empfandest du die Klassenatmosphäre während der zwei Projektwochen (im Vergleich zum normalen Unterricht?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie fandest du den Kontakt der Klassenkameraden untereinander während der zwei Projektwochen (im Vergleich zum normalen Unterricht?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Vergleich vor dem Projekt, glaube ich...

	1	2	3	4	5	6
... das Handlungsmuster bei Actionfilmen Unterdrückung von Hilfsbedürftigen → Held löst das Problem mit Gewalt → Held siegt jetzt besser durchschauen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Gewalthandlungen des Filmhelden jetzt kritischer zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... den Filmhelden und seine Gewalthandlungen jetzt mehr mit der Wirklichkeit zu vergleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Vergleich zur Zeit vor dem Projekt, glaube ich...

	1	2	3	4	5	6
... jetzt besser mein Anliegen meinem Konfliktpartner mitteilen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jetzt besser aufmerksam zuhören zu können, wenn mein Konfliktpartner sein Anliegen vorbringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... jetzt besser den Konflikt gemeinsam mit meinem Konfliktpartner lösen zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mich jetzt sicherer zu fühlen, Konflikte angehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mich jetzt sicherer zu fühlen, Konflikte lösen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Vergleich zur Zeit vor dem Projekt glaube ich, jetzt mehr darüber zu wissen,...

	1	2	3	4	5	6
... wie ich mit der Videokamera umgehen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie ich mit der Videokamera aufnehmen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wie ich mit der Videokamera Aufnahmen gestalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In den beiden Projektwochen hat mir ganz besonders gut gefallen:

	1	2	3	4	5	6
• Klassenatmosphäre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• der Kontakt mit den Klassenkameraden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• die Filmanalyse (Film: „Das A-Team“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• die Rollenspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• das Konfliktlösetraining	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• der Umgang mit der Videokamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• das Betrachten von Filmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• das Zeichnen von Comics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was hat dir in diesen zwei Wochen nicht gefallen?

Was hat dir in diesen zwei Wochen besonders gefallen?

Hinweis

Beim vorliegenden Band handelt es sich um eine vom Umfang her erheblich reduzierte Fassung meiner Dissertation, die von der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Sommer 2001 angenommen wurde. Das Interventionsprogramm gegen reale und mediale Gewalt (Praxisband für die Lehrkräfte) erscheint zeitgleich mit diesem Buch unter dem Titel *Konflikte gewaltfrei lösen. Medien und Alltagswelt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I* beim Cornelsen Verlag Scriptor in Berlin (siehe Werbeseite).

CENTAURUS AKTUELL

Hanke, Ottmar

Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern

und Jugendlichen. Konzeptioneller Zugang – Pädagogische Folgerungen

Reihe Pädagogik, Bd. 15, 2. Auflage 2003, 254 S., ISBN 3-8255-0241-4, € 20,35

Hansel, Toni

Lehrerbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung

Schulpädagogik, Bd. 4, 2002, 290 S., ISBN 3-8255-0395-X, € 26,50

Hansel, Toni (Hg.)

Schulprofil und Schulqualität. Perspektiven der aktuellen Schulreformdebatte

Schulpädagogik, Bd. 3, 2001, 286 S., ISBN 3-8255-0313-5, € 25,46

Krammer, Florian

Stressbewältigung als betriebliche Bildungsarbeit.

Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung pädagogisch relevanter

Bereiche in betrieblichen Stressbewältigungsmaßnahmen

Pädagogik & Sozialwissenschaften, Bd. 2, 2003, 414 S.,

ISBN 3-8255-0405-0, € 25,80

Müller, Karl-Heinz

**Innovative heilpädagogische Konzepte schulischer Wiedereingliederung
und Integrationsabsicherung sozialverhaltensgestörter männlicher Kinder
und Jugendlicher im Rahmen stationärer Jugendhilfe** (Arbeitstitel)

Reihe Pädagogik, Bd. 18, ca. 120 S., ISBN 3-8255-0426-3, ca. 20,- €

Nüberlin, Gerda

Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung

von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien

Reihe Pädagogik, Bd. 16, 2002, 280 S., ISBN 3-8255-0364-X, € 25,25

Rapold, Monika

Schweigende Lämmer und reißende Wölfe, moralische Helden

und coole Zyniker. Zum gegenwärtigen, öffentlichen Diskurs

über „sexuellen Kindesmißbrauch“ in Deutschland

Pädagogik & Sozialwissenschaften, Bd. 1, 2002, 500 S., ISBN 3-8255-0347-X, € 29,80

Tossmann, Peter / Weber, Norbert (Hg.)

Alkoholprävention in Erziehung und Unterricht

Suchtprävention in Erziehung und Unterricht, Bd. 2, 2001, 330 S.,

ISBN 3-8255-0008-X, € 25,50

Wirries, Ingeborg

Die gute Staatsschule. Problemanalyse und Modernisierungskonzeption

aus schulpädagogischer und organisationstheoretischer Sicht

Schulpädagogik, Bd. 2, 2002, 412 S., ISBN 3-8255-0340-2, € 28,50

CENTAURUS AKTUELL

Hubert Kleber

Konflikte gewaltfrei lösen

**Medien- und Alltagsgewalt:
Ein Trainingsprogramm
für die Sekundarstufe I**

192 Seiten, kartoniert
mit CD-ROM
24,95 € (D),
25,60 € (A), sFr 41,30
ISBN 3-589-21694-8



Aggressionen, Gewalt, Mobbing gehören zu Ihrem Schulalltag? Sie wollen das aber nicht so einfach hinnehmen?

Durchbrechen Sie die Gewaltspirale mit dem Trainingsprogramm zur Konfliktlösung. Es setzt an bei medialen und realen Gewaltphänomenen.

Die Schüler

- reflektieren eigene Erfahrungen
- analysieren Konfliktlösungen von Filmhelden
- trainieren Strategien zur Lösung eigener Konflikte
- üben ihren kritischen Umgang mit Medien

Das Trainingsprogramm umfasst

- das Buch mit genauen Anleitungen, natürlich auch etwas Theorie zur Gewalt und Konflikten,
- die CD-ROM u.a. mit zahlreichen Kopiervorlagen, den Zusammenschnitt einer RTL-Actionserie.

Das Trainingsprogramm ist Ergebnis eines vierjährigen Forschungsprojekts. Und: Es wurde an mehreren Schulen getestet – mit guten Ergebnissen.

Cornelsen
SCRIPTOR

Fragen Sie bitte
in Ihrer Buchhandlung!